

**UNIVERZITA KARLOVA**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Katedra výtvarné výchovy



## **Bezpečný prostor ve výtvarné dramatice**

**Safe Space in Art Drama Classes**

*Bakalářská práce*

Praha 2020

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Svatošová

Autorka práce: Bc. Veronika Nedomová

## **Bibliografický záznam**

NEDOMOVÁ, Veronika. Název: Bezpečný prostor ve výtvarné dramatice. bakalářská práce.  
Praha: Univerzita Karlova, Fakulta pedagogická, Katedra výtvarné výchovy, 2020. Vedoucí  
bakalářské práce Mgr. Zuzana Svatošová

## Abstrakt

Ústředním tématem bakalářské práce je bezpečný prostor. Jedná se o fenomén, který prostupuje prakticky celým pedagogickým procesem a je jeho nezbytnou součástí, neboť utváří vhodné podmínky k naplnění edukačních cílů. Je také předpokladem pro rozvoj osobnosti, jež vede nejen k osobnímu štěstí a naplněnému životu, ale implicitně také k lepšímu fungování celé společnosti.

Cílem práce je podrobně zmapovat principy a možnosti bezpečného prostoru skrze výtvarnou tvorbu (Výtvarnou výchovu) společně s dramatizací (Dramatickou výchovu). Díky tomuto spojení lze využít potenciálu výtvarné a dramatické exprese jako specifického způsobu sebevyjádření, zkoumání svého vnitřního já a svého vztahu k okolnímu světu. Dramatická hra je také vhodný prostředek k navození autentického prožitku, během kterého přirozeně dochází k rozvoji osobnosti. Pro označení interdisciplinárního průniku těchto oborů je využit pojem výtvarná dramatika.

V didaktické části je na základě nabytých poznatků sestavena výtvarně dramatická tematická řada s vybraným námětem – *Enviroment*. Didaktická transformace využívá tři výukových jednotek výtvarné výchovy a kontextualizuje současné tendence ve společnosti a výtvarného umění.

## Abstract

The central theme of the bachelor's thesis is a safe space. It is a phenomenon that permeates the entire pedagogical process and is an essential part of it, as it creates suitable conditions for the fulfillment of educational goals. It is also a prerequisite for a personality growth that leads not only to personal happiness and a fulfilled life, but implicitly also to a better functioning of the whole society.

The aim of the work is to map in detail the principles and possibilities of safe space through art creation (Art education) together with dramatization (Drama education). Thanks to this connection, the potential of artistic and dramatic expression can be used as a specific way of self-expression, exploring one's inner self and one's relationship to the surrounding world. Dramatic play is also a suitable means of inducing an authentic experience, during which personality grows naturally. The term Art Drama as an interdisciplinary subject where both Visual Art and Drama education intersect.

In the didactic part, based on the acquired knowledge, an artistically dramatic thematic series with a selected topic – *Environment* – is compiled. Didactic transformation uses three educational units of aArt education and contextualizes current trends in society and modern Art.

## **Klíčová slova**

výtvarná výchova, dramatická výchova, výtvarná dramatika, bezpečný prostor, expresivita, rozvoj osobnosti

## **Keywords**

Visual Arts education, Drama in education, Art Drama, safe space, expression, personality growth

## **Prohlášení**

*Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.*

V Praze dne 1. dubna 2020

Veronika Nedomová

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí Mgr. Zuzaně Svatošové, že jsem se díky ní mohla ponořit do bádání oblasti, která mě baví a zajímá. Dále děkuji za konzultaci a podnětné rady Mgr. Lucii Jakubcové Hajduškové, Ph.D. a MgA. Janu Pfeifferovi.

# Obsah

Úvod.....	10
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1. Bezpečný prostor.....	14
1.1. Objektivní a subjektivní nebezpečí .....	15
1.1.1. Pravidla.....	15
1.1.2. Komfortní zóna – klíč k růstu osobnosti .....	17
1.2. Definice bezpečného prostoru - shrnutí .....	17
2. Edukace .....	20
2.1. Edukační realita.....	20
2.2. Bezpečný prostor a RVP .....	21
2.3. Výukové metody .....	22
3. Výtvarná dramatika .....	24
3.1. Umění jako základ.....	24
3.2. Výtvarná výchova .....	25
3.2.1. Pojetí Výtvarné výchovy v RVP .....	25
3.2.2. Struktura hodiny výtvarné výchovy – cesta k pocitu bezpečí.....	27
3.2.3. Hodnocení ve VV a jeho role v pocitu bezpečí.....	28
3.2.4. Proudění ve výtvarné výchově.....	29
3.3. Dramatická výchova.....	31
3.3.1. Bezpečné drama .....	31
3.3.2. Pojetí dramatické výchovy v RVP .....	33
3.4. Tělesnost jako propojující prvek.....	33
3.5. Arteterapie – bezpečná cesta k sobě samému a ke světu .....	34
3.5.1. Vymezení arteterapie.....	34
3.5.2. Umělecké dílo versus produkt expresivní terapie aneb cesta je cílem.....	36
3.5.3. Výraz – exprese (duše).....	37
3.5.4. Význam arteterapie .....	38
3.5.5. Kde se setkávají arteterapie a výchova .....	40
II. DIDAKTICKÁ ČÁST.....	41
1. Příprava .....	41
1.1. Tematická řada .....	41



1.2.	Cílová skupina.....	42
1.3.	Organizační forma a podmínky realizace .....	42
1.4.	Východisko .....	42
2.	Realizace .....	43
2.1.	1. výukový blok.....	43
2.2.	2. výukový blok.....	45
2.3.	3. výukový blok.....	50
	Závěr.....	54

## Úvod

Osobnostní rozvoj je téma, které se již delší dobu nachází ve středu mého profesního i osobního zájmu. Jsem přesvědčena, že usilování o rozvoj osobnosti vede nejen k osobnímu štěstí a naplněnému životu, ale implicitně také k lepšímu fungování celé společnosti.

Při výběru námětu bakalářské práce jsem tento svůj zájem chtěla zohlednit a zároveň ho prozkoumat pohledem Výtvarné výchovy. Zásadní podmínkou pro osobní růst je však uvědomování si vlastních hranic komfortní zóny, která je postupně rozšiřována. Aby tato expanze osobních možností probíhala zdravě a nenásilně, je potřeba její realizace v rámci bezpečného prostoru.

Bezpečný prostor se tak stává ústředním tématem mé bakalářské práce. Jedná se o pojem, který prostupuje prakticky celým pedagogickým procesem a je jeho nezbytnou součástí, která slouží k naplnění edukačních cílů, včetně osobnostního rozvoje. Cílem práce je podrobně zmapovat principy a možnosti bezpečného prostoru. Rozhodla jsem se pro využití výtvarné tvorby (Výtvarné výchovy) společně s dramatizací (Dramatickou výchovou). Díky tomuto spojení lze, z mého pohledu využít potenciálu výtvarné a dramatické exprese jako specifického způsobu sebevyjádření, zkoumání svého vnitřního já a svého vztahu k okolnímu světu. Dramatická hra je také vhodný prostředek k navození autentického prožitku, během kterého přirozeně dochází k rozvoji osobnosti. Pro označení interdisciplinárního průniku těchto oborů je využit pojem výtvarná dramatika.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou hlavních částí. Teoretická část, má mapující funkci daného fenoménu pro část didaktickou. V té utvářím na základě svých nabytých poznatků výtvarně dramatickou tematickou řadu s vybraným námětem – *Enviroment*. Didaktická transformace využívá tří výukových jednotek výtvarné výchovy a kontextualizuje současné tendence ve společnosti a oblast výtvarného umění.

První kapitola teoretické části definuje bezpečný prostor. Popisuje jeho hlavní zásady a principy a vysvětluje jeho význam v souvislosti s rozvojem osobnosti. Vyzdvihuje také jeho smysl v rámci školního vyučování.

Druhá kapitola se věnuje bezpečnému prostoru z širšího pohledu edukační reality. Dále mapuje, jakým způsobem na bezpečný prostor nahlíží český rámcový vzdělávací plán, a prostřednictvím čeho je vytvářen během procesu vyučování.

Poslední, nejrozsáhlejší kapitola zkoumá možnosti bezpečného prostoru v kontextu s výtvarnou dramatikou. Jelikož se jedná o umělecké obory, pozastavuje se nejprve nad uměním

jako takovým. Dále diskutuje principy výtvarné a dramatické výchovy. Nakonec hledá inspiraci také v expresivní arteterapii. Jejím prostřednictvím vysvětluje, jako roli v osobním růstu a sebepoznání hraje expresivita a introspektivní zkoumání sebe sama, přičemž tyto terapeuticky zaměřené metody dává do souvislosti s běžnou edukační realitou.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

Ústředním tématem bakalářské práce je bezpečný prostor, který budu diskutovat zejména v kontextu výtvarné dramatiky. Budu se zabírat tím, k čemu bezpečný prostor ve výtvarné dramatice slouží, jaké může mít podoby, jakými způsoby je možné ho vytvářet a kdo se na jeho vzniku a podobách podílí.

Je to téma poměrně frekventované a je na něj kladený velký důraz zejména v terapii či zážitkové pedagogice. Často se však s tímto pojmem setkávám pouze v podobě zmínky, jako například: „*Na arteterapeutických sezeních vzniká **bezpečný prostor** pro setkávání, otevřené sdílení a komunikaci lidí, čímž je účastníkům zprostředkován dnes tolik potřebný přirozený sociální kontakt.*“<sup>1</sup>

Je ale potřeba si uvědomit, že bezpečný prostor nevzniká sám o sobě. Naopak, je to komplexní systém procesů, metod a vzájemné interakce mezi facilitátorem a účastníky, v případě školního prostředí mezi pedagogem a žáky. Z mého pohledu se jedná o důležitou didaktickou kategorii, zejména u aktivit a metod výuky, které jsou založené na aktivním a angažovaném činnostním a sebereflektivním učení. Například, pokud si žáci na sobě zkouší různé sociální role nebo jsou iniciováni ke vzájemné interakci, jak je tomu ve výtvarné dramatice. Tehdy považuji bezpečný prostor za nezbytnost, přičemž jeho vytváření je mimo jiné výrazem empatie, zodpovědnosti a respektu vyučujícího k tomu, co žáci prožívají a mohou prožívat. Přesto cítím, že může být bezpečný prostor podceňován či dokonce přehlížen.

Proto jsem si dala za úkol se do tohoto tématu více ponořit – prozkoumat méně známé texty, které se bezpečným prostorem zabývají, pohlédnout na tuto problematiku z pozice různých oborů a v neposlední řadě přispět i zkušenostmi z vlastní praxe. Výstupem pak bude souvislý text mapující principy a možnosti bezpečného prostoru, přičemž jsem si vybrala výtvarnou dramatiku jako jednu z možných metod, jak s bezpečným prostorem pracovat.

Pro lepší představu, z jakých pohledů budu bezpečný prostor zkoumat, jsou zde vypsány klíčové obory:

- Obecná pedagogika
- Pedagogika zážitku
- Arteterapie

---

<sup>1</sup> Mám na mysli různé anotace k terapiím či zážitkovým kurzům, ale také odborné texty. Pro lepší představu zde nabízím příklad takového sdělení.

Arteterapie | Knihovna Jiřího Mahena v Brně. Aktuality | Knihovna Jiřího Mahena v Brně [online]. Copyright © 2009 [cit. 23.04.2020]. Dostupné z: <https://www.kjm.cz/arteterapie-kjm>

S bezpečným prostorem se sice pracuje, ale v textech není dále vysvětlený jeho princip konkrétní mechaniky.

- Výtvarná výchova
- Dramatická výchova

Obecná pedagogika je tu zastoupena zejména z toho důvodu, abych byla schopna definovat jednotlivé části vyučování a názvosloví tykající se edukační reality (edukačního procesu). Také budu nahlížet do kurikulárních dokumentů (RVP), abych zjistila, jakým způsobem s tímto tématem pracuje český školní vzdělávací systém. Budu se tomu však věnovat pouze v takovém rozsahu, aby bylo možné danou problematiku v tomto kontextu ukotvit.

Pedagogika zážitku mi naopak umožní zpracovat obecněji samotné téma bezpečného prostoru, jelikož je to jeden z ústředních pojmů, se kterými pedagogika zážitku pracuje. Přičemž rozpracovává i související pojmy, kterým se také budu věnovat (např. objektivní a subjektivní bezpečí, komfortní zóna či flow). Se zážitkovou pedagogikou také z mého pohledu úzce koresponduje (nejenom) dramatická výchova.

Dramatickou výchovu v této bakalářské práci dávám přímo do souvislosti s výtvarnou výchovou a pro tento účel využívám označení výtvarná dramatika. Tomuto pojetí, vysvětlení role obou oborů a naznačení jejich hranic, ale naopak také účelu vzájemné spolupráce v kontextu s bezpečným prostorem, se budu věnovat v samostatné kapitole.

Arteterapie má z mého pohledu v oblasti bezpečného prostoru důležité zastoupení. Cítím, že pocit bezpečí je obecně v terapii nezbytný. Je důležité, aby se klient cítil dobře a mohl se tak uvolnit a soustředit se na jednotlivá cvičení, která mu pomohou k pochopení a navrácení k sobě samému a k ostatním lidem nebo k osobnímu růstu. Proto mi přijde vhodné čerpat znalosti z tohoto oboru, i přesto, že mým cílem není terapie v léčebném slova smyslu, ale naopak její rozvojový potenciál, který je z mého pohledu uplatnitelný i v rámci běžného vyučování.

Jsem totiž přesvědčena, že je potřeba s bezpečným prostorem (respektive v bezpečném prostoru!) pracovat v širším pojetí, než „pouze“ v arteterapii či zážitkové pedagogice. Proto bych toto téma chtěla přivést i do běžného školního vyučování, neboť bezpečný prostor shledávám nezbytný k tomu, aby se žáci cítili bezpečně a uvolněně a mohli tak být naplněny výukové cíle. To znamená, aby žáci důvěřovali učiteli a spolužákům a ve třídě bylo vhodné prostředí, aby se žáci nebáli zeptat, nebáli se promluvit nebo otevřeně prezentovat svou myšlenku, práci nebo představu. S tím souvisí také celkový vztah učitele s žáky a mezi žáky vzájemně, což utváří celkové klima třídy či aktuální atmosféru.

## 1. Bezpečný prostor

První kapitola představuje pojmové ukotvení bezpečného prostoru. Věnuje se jeho definici, vymezení a účelu.

Pocit bezpečí je klíčový v tom smyslu, aby se jedinec mohl uvolnit a plně se soustředit na úkol, který má před sebou. Cílem ale nebývá pouze bezpečně splnit úkol jako takový, ale odnést si z prožitku jeho plnění také zkušenost.<sup>2</sup> Zkušenost osobně chápu jako nezbytný prvek vedoucí k rozvoji osobnosti. Neboť jsou to právě všechny naše zážitky a z nich vytvořené zkušenosti, které utváří naši jedinečnou osobnost, naše já. Rozvoj osobnosti je to, k čemu bych celkově svou práci chtěla směřovat a je tedy přítomný v pozadí všech jejích částí.

K onomu rozvoji však nikdy nemůže dojít, pokud nenastane určitá míra napětí a následně překročení pomyslné hranice. Jinak řečeno, aby se člověk mohl posunout dál, je potřeba udělat krok vpřed. Jsem ale přesvědčena o tom, že tento metaforický krok splní svůj účel snad jen v případě, že bude směřovat<sup>3</sup> za hranici komfortní zóny daného jedince.

Osobně tedy bezpečný prostor chápu tak, že by měl jednak skutečně zahrnovat pocit bezpečí (aby žák nabyl vůbec odvahy tento pomyslný krok udělat), ale také jako určitou tenzi, překážku, jež je třeba překonat. Nicméně stále v takové formě, aby výsledek – tedy zkušenost, kterou si žák z aktivity odnáší – byl pro něho pozitivní. Tím myslím, že nevadí, pokud zadaný úkol nebude splněn úspěšně, ale aby nově nabytá zkušenost měla poučný, rozvojový smysl. To je možné zajistit například pomocí reflexe dané aktivity a sebereflexe žáka, která je z mého pohledu nedílným prvkem utvářející bezpečný prostor.

V následujícím textu se budu věnovat tomu, jakým způsobem je bezpečí, respektive nebezpečí vnímáno a jak by se mělo s dynamikou těchto protipólů pracovat, tak aby mohl být naplněn rozvojový potenciál, o kterém jsem hovořila výše.

---

<sup>2</sup> Zde narážím zejména na fenomén *learning by doing* (Dewey) nebo v českém pojetí například *zážitkové učení* nebo *zkušenostně reflektivní učení* (viz např. Nehyba, 2011).

<sup>3</sup> Slovo *směřovat* je v této větě z mého pohledu důležité v tom smyslu, že k tomu, aby mohlo dojít k rozvoji osobnosti nemusí k překročení hranice komfortní zóny skutečně dojít, ale stačí k tomu „pouze“ směřovat. Je však důležité následně provést vhodnou reflexi, aby se mohl daný zážitek zplnohodnotit. Tímto se zabývá například Nehyba (2011), který vychází zejména z myšlenek Lewina.

## 1.1. *Objektivní a subjektivní nebezpečí*

Nebezpečí se zpravidla rozděluje na objektivní a subjektivní (Soják, 2014, s. 60 a 61). Přičemž „*objektivní nebezpečí jsou vnější síly, které mohou působit na probíhající situaci, a subjektivní jsou ty, které pochází od účastníků*“ (Nehyba, 2011, s. 313).

Jinými slovy, objektivní nebezpečí je takové, které je znatelné na venek a je tak pro vyučujícího možné se na něj předem připravit. Lze sem zařadit například BOZP, vhodné materiální vybavení třídy, správné osvětlení, ale také příhodná pravidla, zajišťující všeobecný řád a pořádek. Je zde také potřeba zohlednit náročnost připravených úkolů, tak, aby nevedly k přílišné únavě účastníků. Únava bývá často příčinou nejen fyzických úrazů, ale také nudy. Žáky pak není možné dále aktivizovat a připravený program se mívá účinkem.

Subjektivní nebezpečí se naopak z vnějšího pohledu posuzuje hůře, jelikož vychází vždy z vnímání určité situace konkrétním jedincem. Je tím pádem velice individuální. Program, lekce či úkol tak může být z materiálního a bezpečnostního hlediska bezchybně zajištěn, ale například sled nebo výběr jednotlivých aktivit může být některému z žáků velice nepříjemný a dostane se tak do subjektivně vnímaného nebezpečí. V tu chvíli žák zažívá *distres*<sup>4</sup>, namísto *eustresu*<sup>5</sup>, který je naopak žádoucí. Tento škodlivý stres či dokonce úzkost pak mohou být, mimo neschopnost splnění úkolu, příčinou i dalších psychických problémů. Proto je potřeba, aby byl vyučující dostatečně zkušený a kompetentní k tomu, aby dokázal i toto subjektivní nebezpečí vyhodnotit a co nejvíce se mu vyvarovat (Soják, 2014, s. 60 a 61).

Je však třeba upozornit na to (Nehyba, 2011, s. 313), že subjektivní nebezpečí nelze plně eliminovat, ale je potřeba ho opatřit alespoň preventivně, například pomocí zavedení pravidel ve skupině.

### 1.1.1. *Pravidla*

Pravidlům jsem se rozhodla vyhradit samostatnou podkapitolu, neboť jsem přesvědčena, že jsou alfa a omega bezpečného prostoru. Na jednu stranu se může zdát, že pravidla jsou samozřejmostí a není proto třeba se zde s nimi zabývat. Já se však obávám, že bývají v některých případech příliš podceňována, a naopak chci vyzdvihnout význam práce s pravidly.

---

<sup>4</sup> Distres je „*typ zatěžujícího stresu intenzivně vnímaného, škodlivě působícího na člověka; nejčastěji je vnímán jako neschopnost vyrovnat se s kladenými nároky a s pocitem ztráty kontroly nad sebou i nad situací; vyvolává úzkost, beznaděj, učí člověka vyhýbat se situacím, v nichž k distresu došlo, nebo situacím podobným; to otevírá cestu k fobiím...*“ (Hartl & Hartlová, 2010, s. 104).

<sup>5</sup> Eustres je naopak „*jakýkoli druh stresu, který je prospěšný, spojený s pocitem úspěchu a naplnění*“ (Hartl & Hartlová, 2010, s. 136).

V souvislosti s objektivním nebezpečím mají pravidla poměrně jasnou roli. Například *„zákaz běhání po chodbách“* má za úkol předejít úrazům zapříčiněných srážkou. Mají však své významné postavení i při utváření subjektivního bezpečí. Z mého pohledu spousta jedinců zažívá distres, když se necítí dobře ve skupině ostatních lidí. V tu chvíli mohou být ku prospěchu například pravidla *„říkáme si pouze jménem či vyžádanou přezdívkou“* nebo *„když mluví někdo jiný, tak mlčím“*.

Pravidla všeobecně napomáhají k naplnění cílů. Utvářejí prostor, v jehož rámci je možné postupovat (chovat se), tak, aby nikdo nebyl ohrožen, společná práce byla každému co nejvíce příjemná a tím pádem také efektivní. *„Pokud pravidlo cíl nemá, je z něj pravidlo pro pravidlo“* (Dubec, 2007, s. 9). To je z mého pohledu zásadní uvědomění, které by si měli vzít za své i žáci, protože tak lépe pochopí smysl pravidel a budou více motivováni se jimi řídit. Proto by se s žáky mělo začínat od definování společných cílů, kterých chceme během naší práce dosáhnout a následně k těmto cílům vymýšlet pravidla, jež budou utvářet bezpečný prostor pro práci.

Obecně platí, že lidé se raději řídí těmi pravidly, na jejichž tvorbě se mohli aktivně podílet (tamtéž). Proto je klíčové žáky do sestavování pravidel zapojit a ustálit se s nimi na konečném konsenzu (nebo přinejmenším demokratickém kompromisu). Pochopení významu pravidel a aktivní podíl na jejich utváření z mého pohledu přirozeně vede k jejich dodržování.

Jsou ale pravidla, která jsou daná, například nějakou institucí (ve školním prostředí mám na mysli školní řád) a není vždy možné je spoluutvářet. I tak je ale žádoucí s žáky prodiskutovat cíle těchto pravidel a více je žákům přiblížit, aby nepůsobili příliš neosobně.

Příhodným příkladem, v kontextu s mým tématem výtvarné dramatiky, může být pojetí školního řádu v rámci projektu *O indentitě* (Brejcha, 2003), které předkládá Marie Fulková (2008, s. 146) v knize *Diskurz umění a vzdělávání*. Šimon Brejcha zde *„kriticky zkoumá z pozice výtvarné výchovy zásadní, tradičně nezpochybnitelné a nezpochybňované mechanismy, zabezpečující fungování školní instituce. Zkoumá diskursivní mechanismy ustavování významů a jejich manifestaci v chování“* (Fulková, 2008, s. 147). Žákům přibližuje pravidla školního řádu pomocí identifikování klíčových obrazů a jejich následného zhmotnění v podobně statické scény, která je pak transformována do fotografie. Tyto výsledné fotografie, zobrazující pozitivní a negativní vzorce chování, jsou v závěru prezentovány.

Myslím si, že se jedná o vhodný a zajímavý způsob, jak žákům více přiblížit institucionální pravidla, aby pro ně byla více osobní a žáci tak byli jejich vědomou součástí. Zároveň je to cesta k pochopení a přijetí pravidel, která utváří bezpečný prostor.



### **1.1.2. Komfortní zóna – klíč k růstu osobnosti**

V oblasti subjektivního nebezpečí je prvek, který nelze z vnějšku nijak ovlivnit ani dobře nastavenými pravidly. Každý jedinec má totiž sám v sobě určenou komfortní zónu.

Komfort lze definovat jako „*pohodlí, klid*“ (Hartl & Hartlová, 2010, s. 255), tudíž komfortní zóna představuje stav, kdy je jedinec v klidovém rozpoložení. Podle Nehyby (2011, s. 310) jde o „*proces rozšiřování či nerozšiřování osobního prostoru člověka. Od uvědomění si možnosti překročit hranice své komfortní zóny až k jejímu možnému rozšíření.*“

Tento proces možného rozšiřování ale není jednoduchým krokem, jelikož je po jedinci požadováno vzdát se svého pohodlí a dostat se do konfrontace s různými překážkami a stresem, který je s celým tímto procesem spojený. Jak už jsem hovořila výše, v těchto situacích je žádoucí eustres, tedy pocit naplnění. Ten je znatelný zejména ve stavu flow.<sup>6</sup>

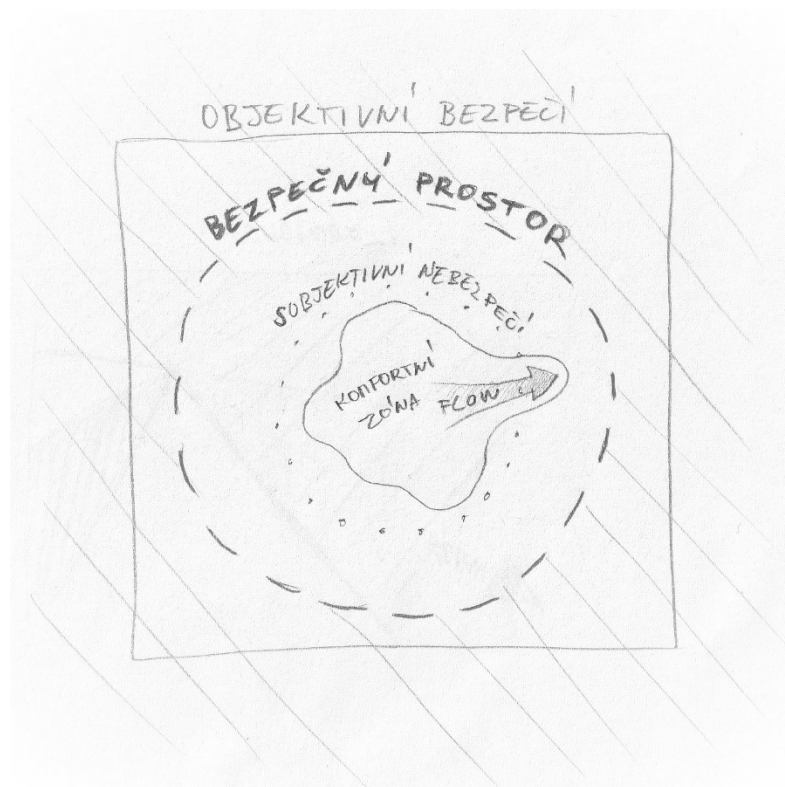
Výsledkem toho všeho je celkové rozšíření zóny komfortu, které z mého pohledu představuje růst osobnosti, neboť, „*jinak vyjádřeno, pravidelným tréninkem těla i ducha v souladu s ideálem antické kalokagathie můžeme rozšiřovat nebo udržovat svou zónu komfortu. A opačně při zanedbání cvičení mysli a těla dochází k poklesu výkonnosti a zóna komfortu se zmenšuje*“ (Soják, 2014, s. 19).

## **1.2. Definice bezpečného prostoru - shrnutí**

Pro lepší přehlednost výše předložených myšlenek zde poskytnu grafické zobrazení a vypíši hrnutí, co z mého pohledu bezpečný prostor je, co zahrnuje a jaký je jeho princip.

---

<sup>6</sup>Autorem tohoto pojmu je M. Csíkszentmihályi (2015), který se domnívá, že štěstí a smysl života spočívá v optimálním prožívání, které označuje jako flow (lze přeložit jako plynutí). Jedná se o moment, kdy je člověk plně soustředěn na probíhající aktivitu. Vnímá pouze svůj úkol, který daná činnost obnáší, aby mohla dále pokračovat. Dalším znakem tohoto stavu je, že člověk přestává vnímat sám sebe. Uvědomuje si například své pohyby, své tělo a podobně, pokud je to třeba k vykonání oné činnosti, ale zapomíná na své já, které v tu chvíli není důležité. A zapomíná také na čas.



Obrázek 1 Schéma bezpečného prostoru

Nad textem je vložena autorská grafika systému bezpečného prostoru. Pokud budu v popisu postupovat směrem od krajů do středu, podobně jako když vyučující vytváří bezpečný prostor pro své žáky, pak *objektivní bezpečí* představuje například zajištění vhodných prostor či obecně platných pravidel tak, aby nedocházelo zejména k fyzickým zraněním. Tímto se zabývá ku příkladu BOZP, zákony, školní řád a tak podobně. V mém pojetí má podobu čtverce, jelikož to jsou pevně stanovená pravidla nezbytná pro bezpečnost všech lidí pohybující se v daném prostoru či společenství.

Kruh s přerušovanou čarou je pak *bezpečný prostor*. Ten je z mého pohledu pořád možný nějakým způsobem zajistit a kontrolovat, avšak může být vnímán různě vyučujícím či samotnými žáky.

Co je pak už mimo vnější pohled je *subjektivní nebezpečí*. To je vnímané zcela individuálně a každý jedinec má jeho hranici někde jinde. Nesmírně důležité je, aby *subjektivní nebezpečí* bylo uvnitř kruhu *bezpečného prostoru*. Pro osobní růst je totiž klíčová možnost posunout se vně svou *komfortní zónu*, která téměř kopíruje pocit *subjektivního nebezpečí*. Ideální je, pokud k tomuto posunu dochází ve stavu *flow* (které v mém zobrazení představuje šipka, jež míří mimo *komfortní zónu* a rozšiřuje ji), kdy je zažíván eustres a jedinec tak pociťuje naplnění.

*Bezpečný prostor* je tedy zónou možného růstu, kdy je jedinec motivován překročit hranici *subjektivního nebezpečí* a tím rozšířit svou *zónu komfortu*. Kdyby nebyl motivován, tak bychom pak mohli hovořit o nudě, či dokonce apatii. Naopak při neposkytnutí *bezpečného prostoru*, by mohli být nároky příliš vysoké a jedinec by byl zaplaven panikou a distresem.

Tyto nežádoucí účinky, které se snažíme *bezpečným prostorem* eliminovat jsou v grafickém znázornění naznačeny šrafováním.

Na závěr kapitoly snad už jen dodám, že bezpečný prostor je z mého pohledu záležitost dialogická a vztahová – vyjednává se a spoluvytváří ve vztahu a v čase. Vznik bezpečného prostoru musí iniciovat a jeho utváření zaštitit pedagog/terapeut/lektor. Utváří ho svým jednáním (jak se chová, co dělá, jak působí), způsobem, jakým komunikuje (jak mluví s druhými, jak naslouchá, jak formuluje svá sdělení – zda jsou srozumitelná, otevřená), a taky tím, jak organizuje a vede výuku – zmatek, řád, systém, logická posloupnost úloh, a jak drží hranice a pravidla výuky atp. Postupně do tvorby bezpečného prostoru zapojuje vyučující také žáky (například diskusí a tvorbou pravidel) a ti se stávají spolu s ním za společný prostor spoluzodpovědní.

## 2. Edukace

Jelikož se pohybujeme na poli pedagogické vědy, ráda bych své téma ukotvila do širšího kontextu edukační reality. V rámci této krátké kapitoly stručně definuji, co to edukační realita je, jaké jsou její pojetí a co je jejím cílem. Zde navážím konkrétní cíle, které jsou formulovány v RVP a také naznačím, jakým způsobem je jich dosahováno a jak RVP pracuje s bezpečným prostorem.

### 2.1. Edukační realita

*„Jednou z životně důležitých podmínek existence lidstva je edukace, tj. schopnost člověka učit se a vyučovat jiné. Protože edukace probíhá vždy v určitém konkrétním prostředí, mezi konkrétními subjekty, v reálně existujících podmínkách, lze ji chápat jako edukační realitu“* (Průcha, 2009, s. 13).

Zjednodušeně řečeno se jedná o praktickou část pedagogického oboru. Jeho teoretickými aspekty se zabývá pedagogická věda. Přesný význam slova edukace se může u různých autorů lišit. Mě osobně se zamlouvá jeho pojetí jakožto spojení celkového procesu výchovy a procesu vzdělávání. Při vzdělávání (jinak také jako edukační proces) dochází k řízenému učení. Výchova je chápána jako celkový rozvoj osobnosti. (Průcha, Mareš, & Walterová, 2003, s. 53)

Toto záměrné a cílevědomé působení na jedince za účelem jeho rozvoje může probíhat v rovině přímé, zejména pomocí verbální interakce pedagoga s vychovávaných. Tato rovina se však zdá být méně účinná, jelikož jak praví známá poučka – výchova je neúčinnější v momentě, kdy jedinec neví, že je vychováván. Oproti tomu je naopak nepřímé působení založeno především na prožitku a vytváření vlastních individuálních zkušeností, ze kterých pak jedinec dále může čerpat. (Průcha, 2009, s. 19) Právě tuto rovinu edukace chci uplatňovat v rámci výtvarné dramatiky, která je založena zejména na osobním prožitku a jeho následné reflexi.

K nepřímé výchově se váží jak vnější, tak vnitřní aspekty, které celkový proces edukace vytvářejí. Tvorbu vnějších činitelů bychom mohli souhrnně označit jako pedagogizaci prostředí. Prostor je velmi hojně využíváno jako výchovný prostředek v sociální pedagogice, proto se tímto pojmem se zabývá zejména sociální pedagog Bendl (2016) nebo také Kraus (2008). Jedná se o pedagogickou intervenci do prostředí způsobem, aby co nejlépe korespondovalo s cíli a metodami celkového edukačního procesu. Zpravidla se může jednat o vhodné materiální zabezpečení.

Za vnitřní aspekty jsou pak považovány psychosociální činitele, jako vztah žáků k sobě navzájem nebo povaha jejich vztahu s vyučujícím. To utváří celkové klima třídy nebo také momentální atmosféru, která ovlivňuje pracovní činnost a prožitek jednotlivců.

Z úvodní definice je zřejmé, že edukační realita je tvořena zejména prostředím, subjekty, které mezi sebou interagují a probíhá za určitých podmínek.<sup>7</sup> Výše uvedené prvky považuji za ty, jež se mohou přímo podílet na utváření bezpečného prostoru. Z mého pohledu není proto žádoucí, aby byly chápány jako samozřejmost, jako něco, co v edukačním procesu existuje nezávisle a je samovolně utvářeno. Naopak si myslím, že je nezbytné jejich podrobné zkoumání a aktivní utváření. A to nejen jednostranně z pozice pedagoga, ale pomocí jeho iniciativy zapojit všechny ostatní přítomné účastníky – žáky.

Školní prostředí je v tomto ohledu poměrně specifické, jelikož se jedná o formální část vzdělávání. U neformálního vzdělávání (sem řadíme například volnočasové aktivity) je utváření vhodného klimatu a tím i bezpečného prostoru o něco přirozenější a plynulejší, neboť účastníci se těchto aktivit účastní zpravidla dobrovolně, a také autorita vyučujícího/lektora je zde uvolněnější. V podobném duchu můžeme hovořit také o terapiích.

Školní instituce oproti tomu poskytuje povinnou část vzdělávání, ve které se odráží mimo jiné role učitele, jeho autorita a vztah k žákům. Celkové klima má tak tendenci působit křečovitě, v krajních případech až násilně, jelikož je zapotřebí zajistit vzdělání velkému množství heterogenních skupin žáků. Bezpečný prostor je tak velice složité utvářet, neboť je nezbytné během jeho tvorby zajistit individuální potřeby různorodých osobností, které se ve školní třídě nacházejí.

## **2.2. *Bezpečný prostor a RVP***

V této kapitole podtrhnu vybrané části RVP, které představují tendence ve vzdělávání, jež souvisí s tvorbou bezpečného prostoru. Celkové pojetí RVP bychom mohli zjednodušeně popsat jako komplexní systematické rozvíjení zejména klíčových kompetencí, jež slouží jako příprava na život a k praktickému jednání.

K tomu je potřeba zajištění vhodných podmínek, přičemž pozoruji silnou orientaci na individuální potřeby žáků. Těmto potřebám by se měli podřizovat jednotlivé edukační procesy, jako jsou vzdělávací postupy, výukové metody či organizační formy vyučování: RVP ZV (2017, s. 6) „*podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho*

---

<sup>7</sup> Edukační realita zahrnuje velké množství jednotlivých procesů a faktorů. Není možné je zde kompletně obsáhnout, proto se zaměřuji zejména na ty, které mají přímou souvislost se zkoumaným fenoménem bezpečného prostoru.

*vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků. “*

V podobném duchu jsou formulovány také tendence ve vzdělávání, které RVP ZV (tamtéž) navozuje a podporuje:

- *zohledňovat při dosahování cílů základního vzdělávání potřeby a možnosti každého žáka;*
- *uplatňovat variabilnější organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků a využívat vnitřní diferenciaci výuky; (...)*
- *Vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky; (...)*

Celkový záměr individuálního přístupu a tvorby vhodného prostředí, včetně klimatu a bezpečného prostoru shrnuje následující odstavec (s. 8):

*Základní vzdělávání vyžaduje na 1. i na 2. stupni podnětné a tvůrčí školní prostředí. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka. Zajišťuje, aby se každý žák prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám, případně s využitím podpůrných opatření, optimálně vyvíjel a dosahoval svého osobního maxima. K tomu se vytvářejí i odpovídající podmínky pro vzdělávání všech žáků. Hodnocení žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech. Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní.*

V této bakalářské práci se chci zaměřit zejména na tyto body RVP a dále je rozvinout. Jsem přesvědčena, že právě ohled na individuální potřeby je klíčovým prvkem k utváření bezpečného prostoru, který je nezbytný k podnícení celkového rozvoje osobností žáků. Celý proces zahrnuje například zmíněný vhodný způsob hodnocení, který pracuje s individuálními pokroky, ale také vhodnou reflexi jednotlivých činností, aby bylo možné si jednak zvnitřnit prožitou zkušenost a poučit se z chyb. RVP také zmiňuje vhodné propojování vzdělávacích obsahů a interní úpravu výukových metod, aby bylo možné co nejlépe naplnit požadované cíle.

### **2.3. Výukové metody**

Aby bylo dosaženo stanovených edukačních cílů, je vyžadována interakce a komunikace mezi učitelem a žáky, v neposlední řadě i mezi žáky navzájem. Tento proces je uskutečňován prostřednictvím výukových metod, které žákům zprostředkovávají učivo a řídí jejich učení.

*„Výuková metoda se vymezuje jako systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných vzdělávacích cílů“ (Průcha, 2009, s. 194).*

Pro lepší orientaci ve zkoumání a ověřování jednotlivých metod a také k možnosti neoptimálnějšího výběru vzhledem k učivu a cílům, jsou výukové metody klasifikovány do následujících kategorií<sup>8</sup> (Průcha, 2009, s. 195):

- Klasické výukové metody (slovní, názorně-demonstrační a dovednostně-praktické) – mezi tyto metody se řadí běžný způsob práce ve výuce, zpravidla se jedná o dílčí části vyučování, jako je například vysvětlování, práce s textem či obrazem, instruktáž či praktický nácvik dovedností.
- Aktivizující metody – metody, jež jsou obvykle do vyučování zařazovány jako iniciace zamyšlení se nad probíranou problematikou. Může se jednat o různé druhy diskuzí nebo inscenací, ale také způsoby řešení problémů nebo didaktické hry.
- Komplexní výukové metody – poměrně složité metody zahrnující souhrnný způsob práce. Svým způsobem se téměř kryjí s organizačními formami výuky. Řadí se mezi ně mimo jiné nejvyužívanější frontální výuka. Méně časté, ale zato účinnější pak mohou být například různé druhé skupinových či kooperativních činností, na druhé straně i individuální a samostatná práce žáků. Dále projektová výuka, práce s multimediálními technologiemi nebo výuka dramatem.

Pro účely mé bakalářské práce využiji zejména poslední zmíněnou metodu, kterou však obohatím o další způsoby práce, aby bylo možné dosáhnout co neoptimálnějších výsledků. Jako jednu z možností tvorby bezpečného prostoru a podněcování osobního růstu žáků jsem si vybrala výtvarnou dramaturgii, která je mě osobně velice blízká. Ve výtvarné dramaturgii je možné pracovat s různými druhy výukových metod tak, aby bylo možné se co nejlépe přizpůsobit individuálním potřebám žáků.

---

<sup>8</sup> Zde vypsaná kategorizace výukových metod není ani zdaleka vyčerpávající, ale jedná se pouze o základní rozdělení.

### 3. Výtvarná dramatika

Touto kapitolou čtenáře zasvěťím do pojetí výtvarné dramatiky. Vybrala jsem si ji jako multidisciplinární způsob práce a tvorby bezpečného prostoru, který je mi velice blízký, neboť propojuje prvky výchovy výtvarné a dramatické. Nejprve se budu věnovat výtvarné složce. Popíši pojetí výtvarné výchovy v rámci RVP, osvětlím blíže její proudy a metody, z nichž v této práci čerpám a více přiblížím podobu struktury hodiny a její potenciál práce s bezpečným prostorem. V další části kapitoly se podobným způsobem zaměřím na dramatickou výchovu a postupně nechám vyplynout na povrch přínosy spojení těchto dvou oborů. Závěrem se budu věnovat arteterapii, zejména jejímu expresivnímu proudu a vytyčím její přínosy do oblasti edukace a práce s bezpečným prostorem.

#### 3.1. Umění jako základ

Jelikož se v každém případě pohybujeme na uměleckém poli, dovolím si úvodem krátký vhled do toho, co je vlastně umění. Je asi zřejmé, že odpověď na tuto otázku není zcela jasná, a že polemika by dala za samotnou písemnou práci. Odkáži se proto pouze na některé definice, které jsou mi nejbližší. Asi za nejjednodušší a nejvýstižnější považuji takové vysvětlení, které tvrdí, že umění je jakákoli dovednost na vysoké úrovni, které se může kdokoli naučit. V užším slova smyslu pak lze hovořit o interpretaci subjektivně vnímaného světa, emocí a událostí („Artslexikon: umění“, 2012; srov. Stehlíková Babyrádová, 2016, s. 15). Znamená to, že k tvorbě umění může dospět každý, ale vyžaduje to jednak určité úsilí v budování kompetencí a dále se ve finálním výsledku tvorby odráží i jedinečná osobnost autora.

V obsahu didaktiky výtvarné výchovy je výtvarné umění prezentováno pohledem německého teoretika a historika umění Gustava Britche, který svůj pohled zaměřuje na fenomén výtvarnosti a výtvarné umění chápe jako „*specifickou formu ‚pohybu lidského ducha‘, vyjadřujícího specifickými prostředky zážitky a podněty*“ (Hazuková & Šamšula, 2005, s. 18).

Jiná, zajímavá myšlenka, vyslovená v úvodu knihy Příběh umění říká, že „*umění ve skutečnosti neexistuje. Existují pouze umělci*“ (Gombrich, 1990, s. 15). Svůj výrok autor dále rozvádí ideou, že pojetí umění se mění v závislosti na čase a prostoru (tamtéž).

Osobně si myslím, že je to zřejmé, neboť bez umělců by nemohlo vznikat umění – jsou to právě oni, kdo pomocí vizuálních technik zobrazují svět a dění kolem sebe, přičemž se v jejich dílech odráží osobitý pohled, myšlenky a subjektivní pojetí dané problematiky. Jedná se tedy o osobité poukázání na určitou realitu.



V umění je ale na základě výtvarného smýšlení autora patrný nejenom jeho vnitřní svět, ale také historický a společenský kontext. Umělec se zabývá antropologickými otázkami a společenským klimatem a pomocí ustálených symbolů sděluje nejen své pocity, ale také sleduje, jaké má momentálně člověk své místo v komplexu celého universa (Stehlíková Babyrádová, 2016, s. 31, 59).

Z toho důvodu si myslím, že se zákonitě musí měnit podoba (forma, obsahy) a pojetí umění jako takového, neboť se mění i společnost a její konstrukty. Proto každá epocha dějin přináší nové přístupy, které na sebe vzájemně reagují a navazují. Navíc velice záleží na subjektivním pohledu samotného diváka, který je s uměním konfrontován.

### **3.2. Výtvarná výchova**

Jak naznačuje přechodí text, pohled na umění lze označit jako pluralitní a zcela určitě se jeho pojetí liší jak v závislosti na dané kultuře, čase, tak i z hlediska jednotlivých pozorovatelů či aktérů. Výtvarnou výchovu osobně považuji za zprostředkovatele umění. Díky ní jsou žáci přímo konfrontováni s výtvarným uměním, mají možnost ho interpretovat a vytvářet si k němu vztah. Konečným cílem by z mého pohledu měla být především vizuální gramotnost, vedoucí k chápání jak historických, tak zejména postmoderních kontextů vizuálního charakteru světa. To je umožněno prostřednictvím výkladu dějin umění, ale také diskuze nad současným uměním a v neposlední řadě vlastní výtvarnou činností. Individuální tvorba zahrnuje další významy, mezi které kromě relaxace a uvolnění patří zejména uspokojení potřeby seberealizace.

#### **3.2.1. Pojetí Výtvarné výchovy v RVP**

Touto kapitolou bych chtěla přiblížit, jak k výtvarné výchově přistupuje v českém prostředí školní vzdělávací systém. Předmět je v současné době v rámcovém vzdělávacím programu zařazen společně s Hudební výchovou do vzdělávací oblasti Umění a kultura (RVP ZV, 2017, s. 82-91). Z jejího úvodu lze vyčíst, že se zaměřuje na estetické poznávání (osobně bych připojila i rovinu prožívání) světa, jakožto opak k obvyklému racionálnímu přístupu. Výtvarná výchova je „*jedním z míst, kde se emocionalita s racionalitou stýkají a kde můžeme jejich rozvoj stimulovat*“ (Roeselová, 1999, s. 15). Iniciuje hledání a osvojování si kulturních kontextů a vytváření hodnot s uvědoměním si vlastní účasti. Ta je podporována nonverbálním vyjadřováním – vlastní tvorbou. Díky tomu si žák vytváří vztah k sobě samému a také ke světu.

V současnosti dochází k přehodnocování pojetí výtvarné výchovy v návaznosti na měnící se postmoderní, pluralitní společnost. Dřívější chápání výtvarné výchovy vycházelo zejména z praktického uvažování – „*dítě se učí kreslit a malovat, aby umělo pozorovat a*

*ztvárnit to, co vidí. Rozvíjí své estetické citění, aby poznalo krásu a radovalo se z ní. (...) Je manuálně zručné, vyjadřuje se úpravně a v mnoha výtvarných technikách“ (Roeselová, 1999, s. 10). Nyní se výtvarná výchova snaží naplnit zejména potřebu poznávání prostřednictvím tvořivosti a interakce s okolním světem. Dochází k propojení každodenního osobního života do širší kontinuity lidské zkušenosti a k člověku je přistupováno jako k individualitě. „Na rozdíl od dosavadního přístupu, založeného převážně na estetické kultivaci žáka a zdůrazňujícího formativní a výchovné působení, přináší současné pojetí oblasti, založené na znakovém systému umění, specifické poznání a komunikaci a možnost emancipovaně se zapojit do sociální interakce“ (Pastorová, 2004).*

Za tímto účelem je výukový obsah učiva rozdělen do tří obsahových domén (RVP ZV, 2017, srov. s Pastorová, 2004):

- **Rozvíjení smyslové citlivosti**

Hodnota světa, ve kterém žijeme spočívá zejména ve schopnosti bohatého vnímání. Tuto schopnost je však potřeba postupně budovat a rozvíjet, proto by měl učitel vytvářet dostatek příležitostí pro zapojení, pokud možno, všech smyslů, které máme k dispozici. To je teprve první část úkolu, který leží před výtvarnými pedagogy, neboť nezbytné pro rozvoj jedince a jeho chápání světa je, aby si dokázal uvědomit svou aktivní účast a toto vnímání uplatňoval na vědomé úrovni. Proto je důležité umět své zkušenosti interpretovat a slovně reflektovat. Poznávání netkví pouze v pasivním přijímání podnětů, ale je potřeba s nimi vést dialog, díky kterému dokážeme tyto empirické prožitky tříbit a utvářet z nich zkušenosti a osobní postoje.

- **Ověřování komunikačních účinků**

Aktivní účast je podpořena také utvářením obsahu vizuálních vyjádření v procesu komunikace. Záměrem je poskytnout žákům co nejbohatší škálu interakcí se světem, využívající prostředků a postupů nejen tradičních, ale i vycházejících ze současných tendencí umělecké vizuální produkce. To umožňuje hledání nových i neobvyklých možností pro uplatnění vlastní tvorby.

- **Uplatňování subjektivity**

Tato obsahová doména přirozeně prostupuje dvěma předchozími. Podněcuje uvědomování si a uplatňování vlastních zkušeností jak při tvorbě, tak interpretaci vizuálních vyjádření. Využití subjektivního potenciálu je podmínkou pro veškerou tvůrčí činnost žáků a je proto je nezbytný

individuální přístup ke každému z nich. Zejména pro uplatňování subjektivity přináší výtvarná výchova zcela specifické a ničím jiným nenahraditelné možnosti a způsoby jejího vyjádření.

### ***3.2.2. Struktura hodiny výtvarné výchovy – cesta k pocitu bezpečí***

Individuální přístup je u výtvarné tvorby zcela klíčový, jednak při uplatňování subjektivity každého žáka a v neposlední řadě také pro jeho pocit bezpečí. Ve své podstatě se jedná o postupně se naplňující smyčku, neboť právě díky vnímanému bezpečí se žáci mohou uvolnit a naplno se ponořit do zadaného úkolu bez limitujících aspektů. Pro dosažení tohoto výsledku je dobré mít na paměti několik zásad, kterými by se měl výtvarný pedagog řídit.

Základními podmínkami jsou kompetence a zcela určitě také vlastnosti a osobní předpoklady vyučujícího. Odborné znalosti vycházejí z bohaté teorie založené na kontinuálním studiu oboru. Učitel by měl projevovat neustálý zájem o vyvíjející se trendy a aktualizovat tak svůj přehled. Nenahraditelná je samozřejmě i praxe, během níž pedagog nabývá různorodých zkušeností. Velkou roli zde hraje umění poučení se z vlastních chyb či nedostatků, což je možné za předpokladu zodpovědné autoevaluace a sebereflexe. Jedním z klíčových osobních předpokladů je pak intuice a schopnost improvizace, jelikož i sebelepší příprava a podrobný plán vyučovací hodiny můžou nabourat nepředvídatelné faktory, na které je potřeba adekvátně reagovat. V následujících odstavcích se zaměřím na základní povinnosti učitele, aneb na to, co je možné si předem připravit a naplánovat.

Učitelská role je spojena s velkou zodpovědností za celkové dění ve třídě. Z toho důvodu je v první řadě nutností si ověřit způsobilost objektivního nebezpečí, tedy že žáci nemohou během pracovní činnosti přijít k žádné fyzické újmě, a proto se nejprve musí seznámit s prostředím, pomůckami a jak se s nimi pracuje. Dalším úkolem je vytvořit si plán, **scénář** pro celou dobu vyučování, který napomáhá k plynulé návaznosti jednotlivých úkolů. Součástí tohoto plánu je **zajištění podmínek pro jeho úspěšnou realizaci**, které zahrnují materiální vybavenost a aktivní orientaci směrem k žákům. Tou mám na mysli jejich **motivaci** a vhodný způsob představení **zadání** úkolů, jehož předpokladem je zajištění nerušeného příjmu informací a ověření, zda všichni správně interpretují významy učitelova sdělení, aby nedocházelo ke zbytečným nedorozuměním a žáci se nedostali do rozpaků či neztráceli sebejistotu. Tím by mohlo dojít k aktivaci distresu a narušení subjektivního bezpečí. Motivace je specifickou složkou výuky, neboť se díky ní u žáků vzbuzuje zájem o téma a celkově se aktivizují a pozitivně připravují na nadcházející činnost (Hazuková, 1994, s. 6).

Dále je úkolem výtvarného pedagoga předem si ujasnit jednotlivé prvky tvořící vyučovací jednotku. Mezi ně Hazuková (dle Fulková, Slavík, Hazuková, 1993) řadí:

- Východisko – Skutečné jevy, inspirace obsahů výtvarné činnosti, kulturní kontexty atp.
- Námět – Jinak řečeno se jedná o pojmenování úkolu, které může být buď motivační, tak aby si získalo pozornost žáků, nebo popisné, které již přímo naznačuje charakter úkolu.
- Klíčová slova
- Úkol – U kterého je zapotřebí vhodná formulace výtvarného problému a vlastní zadání. Nesmí však chybět ani kritéria hodnocení, která přesně stanovují mantinely, v rámci kterých se žák může pohybovat a tím přispívají k celkovému pocitu bezpečí.
- Didaktická analýza úkolu – Zahrnuje materiálně technickou připravenost (instrumenty, techniky a materiály), metody a organizační formy výuky, které se vybírají vzhledem k charakteru úkolu, typu třídy a věkovému složení žáků. Součástí je také ověření smyslu daného úkolu a vytyčení jeho cíle, které se obvykle řídí zásadou SMART (Specific – konkrétní, Measurable – měřitelný, Achievable – dosažitelný, Realistic – realistický, Time-bound – ohraničený v čase).
- Forma hodnocení úkolu – Hodnocení ve výtvarné výchově je ve své podstatě velkou samostatnou kapitolou a hraje významnou roli při utváření celkové pohody a sebejistoty u žáků.

### ***3.2.3. Hodnocení ve VV a jeho role v pocitu bezpečí***

K hodnocení úkolů ve výtvarné výchově mě napadají následující otázky:

Jak se hodnocení podepisuje na osobnosti tvůrce?

Jaká jsou kritéria hodnocení subjektivního hodnotitele?

Je vůbec dílo hodnotitelné? Kde je jeho hodnota?

Lze díla hodnotit nějakou obecnou metodou?

A v neposlední řadě, jak se může hodnocení projevit na žákově postavení ve třídě, jeho roli, psychické pohodě a sebejistotě?

Osobně si myslím, že známkovat díla, které žáci vytváří, je nerelevantní z několika důvodů. Již z principu výtvarné výchovy, kterou lze zařadit mezi expresivní předměty (podobně jako hudební nebo dramatickou výchovu), z mého pohledu není možné hodnotit dle určitého mustru, který představují například známky. V těchto předmětech je stěžejní subjektivní, osobité vyjádření jedince, odrážející jeho vnitřní svět, a proto ho nelze zařadit pomocí ustálené škály. To by, mimo jiné, mohlo vést ke zhoršování sebehodnocení žáka, demotivování či nálepkování v rámci třídního kolektivu.

Tímto nechci naznačit, že umělecké dílo nelze hodnotit. Je však potřeba brát ohled na subjektivní pohled jedince, jeho způsob práce a osobitou expresi. Proto by hodnocení výtvarného projevu mělo mít charakter například reflektivního dialogu (Slavík, 1999). Reflektivní dialog ověřuje schopnost výtvarně komunikovat a intuitivně porozumět druhým. Především je pro žáka prostředkem k zamýšlení se nad výtvarnými jevy, které korespondují s jeho záměrem, a k diskusím o nich. Jeho smyslem tedy není rozlišovat dobré, horší a špatné výsledky výtvarných činností, ale podporovat porozumění výtvarnému jazyku, druhým i sám sobě. Nejedná se tedy pouze o zpětnou vazbu učitele k žákovi, ale zahrnuje také žakovu sebereflexi a následnou diskuzi (srov. Roeselová, 1999, s. 14).

Ze strany učitele je možné rozlišovat hodnotící a nehodnotící zpětnou vazbu. Nehodnotící má funkci komentáře, který obsahuje popisné vyjádření. Do hodnotící zpětné vazby už lze zahrnout také informaci o kvalitě výkonu. Je však potřeba mít stále na paměti předem stanovené cíle a kritéria a výsledné dílo hodnotit na jejich základě. V opačném případě by se mohlo stát, že hodnocení sklouzne k příliš subjektivnímu vyjádření v dimenzi líbí – nelíbí.

### **3.2.4. *Proudy ve výtvarné výchově***

Výše jsem hovořila o tom, že učitelovým úkolem je si dopředu ujasnit smysl a cíl úkolu a vzhledem k tomu volit vhodnou organizační formu a jednotlivé metody. Každou jednotku výtvarné výchovy je také potřeba zařadit do jejích kontextů (historických, kulturních atp.), aby neztrácela svůj význam a byla pro žáky propojujícím prvkem jejich žité zkušenosti (Hazuková, 1994, s. 6).

Pro zjednodušení uvádí Hazuková (1994, s. 7) tyto otázky, které mají učitelé pomoci v rozvažování nad chystanou vyučující hodinou:

- *CO? (nápad, obsah činnosti)*
- *PROČ? (smysl, zdůvodnění výběru obsahu, zvolených postupů, metod, forem)*
- *JAK? (metodické, organizační a technické zajištění činnosti)*

V rámci tohoto plánování je však nezbytné neustále pamatovat na individualitu jednotlivých žáků. Učitel sice do hodiny vstupuje s určitou představou, vlastním konceptem, avšak tyto subjektivní postoje se u každého liší. Jedná se o prekoncepty, jež jsou subjektivním předpokladem ke konceptům, „*kteřé odkrývají složité předivo vztahů mezi lidmi, mezi jejich ukotvením, mezi prostředím a kvalitou života*“ (Roeselová, 1999, s. 15).

Aby učitel obstál ve svém záměru, dokázal žákům zprostředkovat nový pohled na svět a jeho úsilí neztrácelo kontext a přidanou hodnotu, měla by jeho plánování předcházet úvaha, kam prostřednictvím výtvarné výchovy on sám směřuje a jaké poznání chce žákům nabídnout. A také jakým způsobem a do jaké míry je dokáže citově, intelektuálně nebo duchovně obdarovat (s. 19). V této souvislosti je klíčové poznání sebe sama, reflexe vlastního uvažování.

Ve výtvarné výchově existují již ukotvené proudy, které jsou vytvořené různými autoritami z řad výtvarných pedagogů. Představují komplexní myšlenkový systém, specifické postupy a metody, které vedou k naplnění představ autorů. Jelikož neexistuje žádný, který by bylo možné považovat za nejlepší, nebo jediný správný, mají tak učitelé možnost volby jednoho z programů, který nejlépe odpovídá jejich vlastnímu pohledu na svět. Další možností je spojení dvou či více programů, aby výhodněji pokryly koncepci výuky. Někdy je osobnost pedagoga natolik vyhraněná a jeho oborový přehled a znalosti dosahují úrovně, že je možné opustit nabízené cesty a dát vzniku nových alternativních proudů. Tento rozvoj osobitého pojetí výuky je podporován u studentů učitelství (s. 19).

Osobně v rámci této práce vycházím zejména z artefiletiky, jejíž autorem je Jan Slavík (viz např. Slavíková, Slavík, & Eliášová, 2007). Její zaměření, na rozdíl od jiných výtvarně-pedagogických proudů, spočívá ve výchovné složce a rozvoji osobností žáků. Cílem je „*obohacování kulturního kapitálu žáků, rozvíjení jejich sociálních kompetencí a prevence psycho-sociálních selhávání*“ prostřednictvím reflektivního, tvořivého a zážitkového pojetí vzdělávání a výchovy, „*kteřé vychází z vizuální kultury nebo jiných expresivních kulturních projevů (dramatických, hudebních, tanečních)*“ (Artefiletika – Wiki, 2011).

Zajímají mě její výchovné přesahy vzdělávání a směřování k hlubokému poznání sebe sama. Toto obrácení se k vlastnímu já však neprobíhá jen na intrapersonální úrovni, ale i v interakci s ostatními lidmi a v širším kulturním kontextu. Žáci se tak učí vzájemnou sounáležitost díky bezprostřední komunikaci, která probíhá zejména prostřednictvím výtvarného výrazu a vše zobecňují do socio-kulturní roviny.

Myslím si, že aby bylo možné toto vzájemné a vnitřní působení prohloubit, je vhodné expresivně zapojit své vlastní tělo. Tělesnost považuji za specifický prostředek vyjádření, a proto zde propojuji výtvarnou výchovu s výchovou dramatickou.

### **3.3. Dramatická výchova**

Při zmínce dramatické výchovy se neobeznámenému čtenáři možná jako první vybaví pódium s divadelními herci a hlediště plné diváků. Drama a divadlo se vzájemně nevylučují, každý z nich však preferuje rozdílné prvky vzhledem k různému účelu a zaměření. Zjednodušeně řečeno, divadelní hrou má být zasažen divák, kdežto dramatická cvičení zasahují účastníky jako takové. Záměrem je autentické prožívání zinscenovaných situací a hledání výrazu pomocí explorativních strategií (Morgan & Saxton, 2001, s. 22). Way (1996, s. 8) navíc dodává, že *„komunikace s diváky je opravdu nad schopnosti většiny dětí a mladých lidí. Pokusy vnutit nebo uložit jim ji příliš brzy vede často k falešnému projevu a tím se pak ničí hodnota zkušenosti.“*

Na rozdíl od jiných vzdělávacích tendencí, které rozvíjejí zejména intelekt, se drama snaží odkrývat individualitu jedince. Využívá jeho originálních hlubokých aspirací a směřuje tak k holistickému rozvoji osobnosti. Koneckonců, *„ještě dlouho poté, co mladý člověk odejde ze školy, závisí jistá část jeho lidského štěstí a úspěchu na rozvoji jeho jedinečnosti, a ten zase závisí na faktoru osobních aspirací“* (Way, 1996, s. 8 a 9). Není však vyloučené ani pojetí dramatické výchovy jako zájmové činnosti, vedoucí k veřejnému vystoupení nebo jako samostatného školního předmětu s estetických a výchovným prvkem (Machková, 2005, s. 9). Některé přístupy ale zcela odmítají produkt a zajímají se o proces tvorby. V tu chvíli tvořivá dramatika opouští postavení předmětu, ale může sloužit i jako metoda. Podobně ji podobně v této práci využívám já, neboť věřím, že pomocí jejích specifických prvků lze obohatit výtvarnou tvorbu a za využití dramatických aktivizačních postupů je možné navodit pohyb v bezpečném prostoru.

#### **3.3.1. Bezpečné drama**

Drama a bezpečný prostor se zdají být protichůdný a vzájemně se vylučující. Pro začátek bych chtěla připomenout, jak píše v úvodní kapitole, kde se zabývám vymezením bezpečného prostoru, že aby mohlo dojít k rozvoji osobnosti, je potřeba určité tenze a směřování k překročení pomyslné hranice zóny komfortu. V dramatu se skutečně, již dle významu toho slova (viz drama - ABZ.cz: slovník cizích slov), odehrávají vážné a vzrušující události. Jsou to právě ony, co z mého pohledu přispívá k hlubšímu sebepoznání a významnější interakci mezi

jednotlivými aktéry. Je ale třeba neustále pamatovat na individualitu jedinců a jejich různou úroveň osobních ambicí.

K pocitu bezpečí v dramatických aktivitách přispívá hned několik mechanismů, zde vypíši alespoň základní. V první řadě vidím jako důležitý prvek osobní předpoklady a odborné kompetence pedagoga, jelikož záleží zejména na něm, jakým způsobem dokáže dramatickou lekci naplánovat s přihlédnutím ke všem aspektům a jak zvládne během samotných aktivit improvizovat a reagovat.

Sestavení a sekvence jednotlivých dramatických her hraje klíčovou roli v uvolnění napětí u všech účastníků. Jejich posloupnost má směřovat od primitivních, které vyžadují třeba i pouze intrapersonální interakce. Můžou mít podobu dechových či meditačních cvičení, kdy má žák možnost nad určitým tématem uvažovat pouze ve své hlavě, nebo se jen snaží naladit na rozpoložení skupiny. Teprve po tomto úvodu lze využít tzv. ledolamky, které nenásilně zajistí příležitost ke vzájemné interakci. Nakonec je možné zkusit do skupiny vnést určitou problematiku, která bude prostřednictvím dramatického výrazu řešena. Tento postup by měl být dodržován jak v rámci jedné lekce, tak i napříč celým kurzem – něco jiného je, pokud drama vneseme do třídy žáků, kteří se již několik let znají, a naopak jestliže jsou takto konfrontováni účastníci například volnočasového kroužku, kteří se vidí poprvé v životě. Takovýto předem promyšlený a připravený plán můžeme nazvat **scénářem**.

Dalším prvkem dramatických aktivit, jež také vychází ze souvislostí s divadlem, je **role**. „*Hra v roli, jinak řečeno alterace, znamená, že hráč přebírá ve hře jinou roli (míněno ve smyslu role sociální, ne divadelní), než je mu vlastní*“ (Machková, 2005, s. 19). Považuji ji za skvělou příležitost, jak si bezpečně vyzkoušet různé životní situace a také sociální pozice. Díky vžití se do role nabývá sebezkušenostní prožitek autentičnost a zároveň jedinec získává jakési alibi (masku), díky kterým je více uvolněný a nebojí se přešlapů či chyb. Je však se svou rolí stále úzce spjatý a měl by se řídit vlastními pocity a intuicí. Oproti tomu „*charakterizace už míří k divadelnímu projevu a znamená převzetí nejen cizí sociální role, ale i individuálních charakteristických rysů konkrétní osoby – většinou literární nebo divadelní*“ (tamtéž).

V neposlední řadě je k pocitu bezpečí nutná definice cílů. Ty se mohou odvíjet od představ pedagoga co by chtěl žákům předat a jakým směrem je posunout. Podobně jako počáteční pravidla je ale vhodné je diskutovat také se všemi účastníky a ustálit je na společném konsenzu. Jedině tak budou všichni přirozeně motivováni k jejich naplnění, a navíc každý bude vědět, kam jejich úsilí směřuje.



### **3.3.2. Pojetí dramatické výchovy v RVP**

Dramatickou výchovu lze nalézt jako součást rámcového vzdělávacího programu. Na rozdíl od výtvarné výchovy není v současné chvíli řazena do hlavního obsahu mezi povinné předměty, nýbrž do sekce Doplňujících vzdělávacích oborů. Tyto předměty jsou obvykle zařazovány do školních osnov jako volitelný vzdělávací obsah, nebo povinný jen pro některé žáky. Očekávané výstupy však nestanovují závaznou úroveň a mají pouze doporučený charakter.

Zaměřuje se na základní somatické dovednosti, jako je správné tvoření dechu, hlasu, artikulace či držení těla. Dále podporuje žáky ve zkoumání tématu na základě vlastního jednání, přičemž rozlišuje herní a reálné situace. Nakonec jsou žáci vedeni k reflexi a zhodnocení svého prožitku a jeho ukotvení do kontextu jejich každodenních životů. Učivo se rozkládá do tří obsahových domén:

- Základní předpoklady dramatického jednání
- Proces dramatické a inscenační tvorby
- Recepce a reflexe dramatického umění

### **3.4. Tělesnost jako propojující prvek**

Dramatická výchova má mnoho společného s výchovou výtvarnou. Jedná se o umělecké estetizující obory, jež se zaměřují na individualitu a citovost jedinců. Jejich hlavní doménou je expresivita vedoucí k sebepoznání, ventilování pocitů a vyjadřování určitých myšlenek. Každý z nich však využívá rozdílné metody, které se ale mohou překrývat. Za jeden z propojujících prvků osobně považuji tělesnost, která pochopitelně dominuje v dramatu, ale je využívána i v některých proudech výtvarného umění. Jako takové mě napadají například akční tvorba, body-art a různé podoby performancí či happeningů, které se z mého pohledu s dramatem nebo divadelní tvorbou téměř ztotožňují. Poměrně mladou záležitostí je tělový design, který se vyučuje v ateliéru pod vedením Lenky Klodové.

Stehlíková Babyrádová (2018, s. 15) poukazuje na to, že tělo je zdrojem výtvarné tvorby za každých okolností, pomineme-li konceptuální umění, které je založeno již na pouhé myšlence, nápadu. Vždy když tvoříme, využíváme nějaké nástroje, kterými tvoříme výsledný artefakt. Nejznatelnější je tedy v tvorbě ruka a její motorické dovednosti, jež se do díla promítají v podobě gesta (s. 25 a 26). Gesto je nositelem výrazu, jež je u každého umělce jedinečný.

Projevuje se například v rukopisu, stylem tahů štětce či stopy kresebného média. Tělesnost a její projevy však mohou v umění hrát i daleko větší roli.

*„Tělo jako celek je nositelem primárních expresivních sdělení (mimika obličeje, výraz očí, gesta rukou, nohou a pohyb těla, který vnímáme jako řeč celého těla atd.)“* (s. 15). Díky tomu se *„stává reprezentací obsahového sdělení“* (Fišer, Havlík, & Horáček, 2010, s. 111). Ku příkladu během performance umělec provádí záměrnou a koncentrovanou aktivitu, opírající se o vědomý koncept – myšlenku, kterou chce umělec ztvárnit a přivést mezi diváky. Ačkoli jde o více či méně předem promyšlený projev, nebývá pravidlem že by tento, řekněme, scénář byl pro performeru závazný. Akce má naopak možnost se, na rozdíl od klasického statického artefaktu, rozvíjet na základě daného časoprostoru. Aktér může reagovat na nově vzniklé situace či reakce diváků, pozorovatelů, a celý proces se stává živelný a postupně se vyvíjí. Nejpodstatnější je tedy osobní přítomnost v daný čas, tělesné bytí a jeho projev či pozorování ze strany přítomných (tamtéž).

### **3.5. Arteterapie – bezpečná cesta k sobě samému a ke světu**

Arteterapii v souvislosti s mým tématem považuji za klíčovou v ohledu, že hojně pracuje právě s výrazem a expresivitou. Díky tomu mají klienti možnost se bezprostředně setkávat se svým skutečným já, pozorovat ho, analyzovat, a nakonec i přijímat. Získávají tak pevnější vztah k sobě samým, k ostatním lidem i k okolnímu světu. Aby to bylo možné, je nezbytné je vézt pod profesionálním vedením terapeuta či lektora, jež pro tyto hlubinné procesy zajistí bezpečný prostor.

V této kapitole představím arteterapii a vysvětlím její účel v kontextu vzdělávání. Zaměřím se zejména na její expresivní přístup, budu se zabývat výrazem a jeho významem v procesu tvorby. V neposlední řadě bude touto kapitolou prostupovat obeznámení s tím, jakým způsobem arteterapie vytváří pocit bezpečí.

#### **3.5.1. Vymezení arteterapie**

Jedná se o obor spadající pod psychoterapii, která pomocí slova iniciuje znovuvytvoření vztahu klienta k sobě samému, ostatním lidem a v neposlední řadě také ke světu. Arteterapie je pak podoborem, který k naplnění těchto cílů využívá umění (Stehlíková Babyrádová, 2016, s. 15). To však zahrnuje téměř bezmeznou oblast kreativní lidské činnosti. Stehlíková Babyrádová (2016, s. 11) vyjmenovává jako její jednotlivé oblasti umění vizuální (které je obsahově velice rozsáhlé a je určeno převážně k vizuální percepci), dále hudební díla, performativní umění

(kterým je zde zamýšleno divadlo a tanec) a také literární umění. Pro účely této práce se zaměřuji na umění založeném na vizuálním a performativním (dramatickém) projevu.

Dále považuji za nezbytné, pro formulování oblasti arteterapie, její rozdělení podle toho, zda klienti sami aktivně tvoří nebo pracují s již vytvořenými artefakty. Jestliže klient neuplatňuje svůj autentický projev, nýbrž proces terapie probíhá skrze vnímání okolí nebo zamyšlení se nad již hotovými uměleckými díly, hovoříme o **arteterapii receptivní** (Stehlíková Babyrádová, 2016, s. 18).

### *Receptivní arteterapie*

Tato disciplína pracuje zejména s asociacemi klientů a jejich subjektivním vnímáním daného díla s využitím reflektivního dialogu. Dle mého názoru by zde neměla hrát roli záliba, či naopak nelibost vůči uměleckému dílu v povrchním slova smyslu, ale pozorovatel by se směl zaměřit na to, jaké v něm výtvar vyvolává pocity.

Gombrich (1990, s. 15) nicméně píše, že k zalíbení nemohou existovat nesprávné důvody, jelikož člověk se na dílo dívá svým jedinečným pohledem, který je ovlivněný rozmanitými životními zkušenostmi, které ovlivňují jeho osobnost. Každý si proto vybaví (asociuje) různé vzpomínky, které v něm vyvolávají příjemné pocity. Naopak pokud se člověk dívá na brilantně provedené mistrovské dílo a otáčí se k němu zády, protože ho polévá nechut', tak to je důvod k zamyšlení. Podle tohoto autora tedy mohou existovat důvody, proč bychom některé umělecké dílo neměli mít rádi.

Z mého pohledu s podobnou myšlenkou pracuje i Stehlíková Babyrádová (2016, s. 15): „*V současnosti narážíme často na to, že umění je vnímáno jako zábava (entertainment), a smysl pro pochopení původní funkce umění, kterou byla symbolizace existenciálních otázek, kladených jedincem jednak vůči sobě a jednak vůči ke světu.*“ Myslím si, že umění je mnohdy bráno jako samozřejmost konzumního světa – divák se kolikrát při pohledu na umělecké dílo zmůže pouze na úroveň líbí – nelíbí a více se jeho podstatou nezabývá. Stehlíková Babyrádová (s. 16) dále pokračuje tím, že tak může snadno docházet k civilizačním psychickým poruchám, jelikož lidé se čím dál vzdalují od své podstaty a sounáležitosti s archetypálním poselstvím lidské kultury. A to navzdory podstatě uměleckého díla, které „*není výsledkem nějaké záhadné činnosti, nýbrž předmětem stvořeným lidmi pro lidi*“ (Gombrich, 1990, s. 24).

Proto výše zmíněná autorka (s. 16) říká, že k receptivní arteterapii je vhodné využívat právě díla, která mají sociokognitivní základ, a tak odrážejí sociální klima určitých společenských skupin, s nímž je pak možné v rámci terapie pracovat.

Osobně jsem přesvědčena, aby mohlo dojít k osobnímu rozvoji (nebo k navrácení duševního zdraví), musí se překročit pomyslná hranice, díky čemuž jedinec přeorganizuje svůj žebříček hodnot či změni postoje. Aby byl člověk schopný (ba dokonce jen ochotný) k tomuto přistoupit, je nezbytné zbavit se předsudků a zakořeněných přesvědčení. A právě taková díla mohou fungovat jako provokace pozorovatele k přehodnocení svých starých návyků a pokusu o introspektivní pozorování sebe samého s následnou reflexí.

### *Expresivní terapie*

V opačném případě, když je od klienta vyžadována jeho vlastní výtvarná aktivita, se jedná o terapeutickou činnost **produktivní – expresivní arteterapie** (srov. „Arteterapie”, 2020), jejíž náplní je *„aktivita, v níž se jedná o autentický projev, který má mnoho společného s uměním, ale sám uměním není“* (Stehlíková Babyrádová, 2016, s. 18).

To je dle mého názoru velice zajímavý a zároveň zásadní výrok. Jestliže je arteterapie *„obor využívající výtvarný projev jako hlavní prostředek poznávání a ovlivňování lidské psychiky“* („Arteterapie”, 2020), z jakého důvodu nejsou její produkty považované za umění a čím se od „skutečného“ umění liší?

### **3.5.2. Umělecké dílo versus produkt expresivní terapie aneb cesta je cílem**

V čem spočívá podstata uměleckého díla jsem stručně vysvětlila výše v textu – autor do něho vtiskává část svého já, zobrazuje zkoumanou realitu ze svého pohledu, přičemž často reaguje na současné dění nebo historický kontext. *„Každé umělecké dílo,“* jak říká Kandinsky, *„je dítětem své doby a často je také matkou našich pocitů“* (2009, s. 11).

Kdežto *„v arteterapii je ‚výtvarné myšlení‘ přímým odrazem psychiky autora: je prostředkem vyjádření jeho pocitů, emocí, duševních i duchovních rozpoložení a stavů a můžeme z něj dokonce vyčíst perspektivy řešení psychických problémů a traumat“* (Stehlíková Babyrádová, 2016, s. 59). Produktem je pak *„vlastní výpověď odrážející psychické procesy, tento produkt je nasměrován ke komunikaci a může mít i abreaktivní význam“* (s. 31). Zjednodušeně řečeno se jedná o bezprostřední vyjádření vycházející přímo z nitra jedince, které není zatížené (nebo spíše lépe řečeno – nemusí být zatížené) znalostí společenského dění. Proto výsledek nemusí být nutně originální, či jiným způsobem zajímavý pro pohled diváka, ale naopak autentický, vycházející přímo z tvůrce. Tudiž i v „obyčejné čmáranici“ lze v následné reflexi hledat asociace, které mohou terapeutovi společně s jeho klientem napomoci ke zmapování jeho vnitřního světa a vytvoření strategie k osobnímu růstu či navrácení psychické pohody.

V případě uměleckého díla lze také hovořit o nezbytnosti vzniku výsledného výtvaru, které pak může interagovat s rozpořádáním diváka nebo dalším uměleckým počinem. Netvrdím však, že oním „výsledkem“ nemůže být již proces (jako například v případě akční tvorby či performance) či dokonce samotný koncept, nicméně právě samotný akt tvorby považuji v arteterapii za stěžejní, neboť během něho vzniká autentický prožitek při prozkoumávání vnitřního světa sebe sama a hledání způsobu jeho vyjádření.

Co obě záležitosti – uměleckou tvorbu a arteterapeutickou aktivitu – spojuje, je sdělení (přičemž rozdíl mezi nimi jsem právě popsala) a výraz.

### 3.5.3. Výraz – *expresse* (duše)

Pozorování a chápání výtvarného výrazu je z mého pohledu v arteterapii klíčové, jelikož je to právě tato skutečnost, prostřednictvím které je možné se jednak vyjadřovat, a také více pochopit procesy, které se v jedincově nitru odehrávají.

Než se ale pustím do podrobnějšího vysvětlování tohoto fenoménu, pozastavím se na významem samotného slova. Je očividné, že může zpodobňovat mnohé významy – od výrazu ve tváři, tedy mimiky, přes matematické výrazy po lingvistické označení pro slovní obrat. Já svou pozornost pro účely práce zaměřím zejména na výraz výtvarný a celkový výraz těla.

Jedná se o slovo, jehož ekvivalentem je „expresse“ (srov. např. „Expresse – ABZ.cz“, 2020) a jeho sémantickému poli se věnuje například Hohler (in Vyskočil, 2008, s. 132 a 133):

*Odpovídá tomu i původní tvar v latině. Sloveso „exprimere“ označuje určitý druh lidské činnosti, původně spojený se zemědělskou aktivitou, při níž tlačení, mačkáním, drcením apod. plodu je získáván výsledný produkt (olej). Později se význam rozšířil na odvozené, analogické činnosti, které zahrnovaly také psychologické aspekty, případně jejich důsledky: vynucovat, vymodelovat, vyjádřit, znázornit aj. Výstižný je český ekvivalent. Navozuje představu procesu, který probíhá se značným vynaložením sil. Pod tlakem okolností vyráží vnitřní fenomén, tj. klesá si cestu směrem ven.*

Již z tohoto osvětlení významu slova *expresse* lze vyvodit, že jedná o jakési specifické proudění energie, které vzniká a kumuluje se uvnitř nás (někdo by možná řekl přímo v duši člověka) a v určitý moment vyvěrá na povrch v podobě lidského konání. To může mít různé podoby. Expresivita je zcela neoddělitelná od našeho těla, od našeho já – je jeho nedílnou součástí. Jak říká Hohler (s. 129), projevujeme se i když jsme v naprostém soukromí, dokonce i ve spánku. Autor dále píše (s. 129-130), že se jedná o biologicky podmíněné procesy, které jsou díky lidské schopnosti učit se dále podmiňovány nabytými zkušenostmi, jež formují naši osobnost, a tak i naši výrazovost. Ta je primárně spojována s lidskou činností, chováním, u

kterého je nejvíce patrná, neboť tak představuje zevnější projev momentálně probíhajících psychosomatických procesů (s. 132). Je však třeba si uvědomit, že expresivita se odráží i v jiných oblastech, jako je například výtvarná tvorba, kdy je výraz prakticky doslova zhmotněn ve výsledku tvůrčí činnosti umělce – v artefaktu či uměleckém díle (s. 133).

### 3.5.4. Význam arteterapie

#### *Sociální cenzura*

Lidské chování je neustále formováno na základě společenského povědomí. Znamená to, že jedinec neustále vyhodnocuje, jakým způsobem společnost reaguje na jeho expresivitu a podle toho ji transformuje tak, aby lépe zapadala do zaběhlých norem (Hohler in Vyskočil, 2008, s. 131). Osobně bych to nazvala jako *sociální cenzuru autentického výrazu lidského individua*. Z určitého pohledu je tato regulující sociokulturní složka nezbytná, jelikož „rozšiřuje původní expresivní dědictví člověka o dědictví a výbavu sociálního a kulturního původu, kterou si osvojuje během svého života a činnosti v rozličných společnostech s jejich subkulturou“ (s. 149). Jinak řečeno, každé časoprostorově ohraničené společenství disponuje specifickými vlastnostmi, které jsou podmíněné kulturním dědictvím a postupem času ustálenými normami (pravidly, která jsou přijímána většinou členů daného společenství). Tyto vlastnosti Hohler (tamtéž) souhrnně označuje jako *znaky*. „Jejich prostřednictvím je jednotlivci umožněno sdělovat skutečnosti, které přesahují hranice jeho vnitřního světa“ (s. 149 a 150).

Každá osobnost je tedy formována společností, ve které jedinec žije, tak aby byl schopen v ní efektivně fungovat. Zde ale zároveň číhá nebezpečí v podobě ohromného množství podnětů, které kulturní společenství produkuje.

V současné moderní společnosti, respektive v její postmoderní podobě<sup>9</sup>, nastává zlom specifického charakteru. Současná doba nám překládá nepřeborné množství možností a dává nám naději, která vychází z pocitu stability. Na druhou stranu je zároveň příčinou velkých obav, nejistot a nároků. Právě velká spousta možností, které na první pohled působí jako výhoda, mohou působit kontraproduktivně, jelikož jedinec se na takto složitých rozcestích může jednoduše ztratit. To může vést k odcizení, ztráty hodnot ba dokonce smyslu života. Nežřídká se stává, že se lidé ocitnou v osobních krizích a potřebují najít novou cestu.

Podobný jev můžeme pozorovat také konkrétně na poli vizuálních znaků, které jsou nedílnou součástí způsobu naší komunikace. O těchto uměle vytvořených audiovizuálních

---

<sup>9</sup> Někteří autoři (např. Bauman) odmítají současnou podobu světa označit jako postmoderní a tvrdí, že modernita se jen posunula do pozdní fáze, která je charakteristická svou proměnlivostí, individualitou, konzumností a globálností. Více lze zjistit např. v knihách *Tekutá modernita* (Bauman, 2002) a *Tekuté časy* (2008)

znacích píše i Stehlíková Babyrádová (2013). Upozorňuje na jejich působení na jedince od jeho útlého dětství, který je poté nucen tvořit si vůči těmto znakům subjektivní postoje a zároveň si je průběžně upevňovat, aby se mohl v „džungli obrazů“ bezpečně orientovat. Zároveň se dostává do čím dál tím více převládající role pasivního diváka. Tím pádem může lehce dojít k odcizení se od sebe samého.

Na tuto problematiku poukazuje také Hohler (in Vyskočil, 2008, s. 150) s důrazem na vydatné přispění masových sdělovacích prostředků. V této souvislosti přichází s pojmem sociální mimikry (Morris). Z mého pohledu se vlastně jedná o další stupeň oddalování se od svého já tím, že se jedinec dokonce začne stylizovat do rolí, které kolem sebe zaznamenává. Dochází tak k imitaci vnějších znaků a překrytí skutečné podstaty jedinečnosti osobnosti.

### *Role arteterapie*

Proto je dle mého názoru nesmírně důležité, aby jednotlivci dokázali odhalit to, co jim společnost nabízí (to jsou ty znaky, díky kterým dokážeme fungovat s interakcí s ostatními lidmi) a co jim naopak bere. Uvědomuji si, že je čím dál tím složitější udržet si individualitu v současné hektické době, která je zaplavena obrovským množstvím různorodých možností a podnětů. Pro každého je jistě velice náročné se v této nové podobě světa orientovat a zároveň si zachovat identitu a vytrvale usilovat o seberealizaci, aby mohla být naplněna i nevyšší hodnota pyramidy potřeb.

Myslím si, že je to právě reflektovaná expresivita, která je jedním z řešení (a také prevencí) této disharmonie a z mého pohledu hraje důležitou roli v následujících oblastech:

1. Způsob nalézání a pochopení vlastního nitra
2. Hledání vhodných prostředků a způsobů sebevyjádření
3. Možnost seberealizace (potažmo také sebeaktualizace, neboť předchozí dva body mohou implikovat restrukturalizaci postojů či žebříčku hodnot)

Přičemž všechny tyto body mohou být prostoupeny duchovním přesahem, který považuji za součást lidského života. V této souvislosti cítím, že zde má velký význam obor arteterapie, neboť jsem přesvědčena, že je díky svým metodám a technikám účinným katalyzátorem výrazu a napomáhá tak k postupnému naplnění výše zmíněných oblastí.

Na začátku první kapitoly jsem arteterapii definovala jako obor pracující s výtvarným projevem za účelem řešení psychických poruch a dosažení opětovné integrace rozložené osobnosti. Je třeba ale nezapomínat i na další pole na kterých tento obor čím dál tím více začíná

působit. Na to upozorňuje také Stehlíková Babyrádová (2016, s. 33), která pojednává o arteterapii jako možnosti prevence těchto duševních anomálií, ale také způsobu osobního růstu. Proto také začíná být vyhledávána širším okruhem zájemců, který se již neomezuje pouze na pacienty s psychologickými či psychiatrickými diagnózami. Cítím, že v dnešní době je nanejvýš aktuální potřeba (téměř nutnost) odpoutat se od toho, co je na nás ze strany společnosti „pokřikováno“ a naopak usilovat o navrácení k sobě samému. Roli arteterapie v tomto záměru by měla více přiblížit následující citace (Stehlíková Babyrádová, 2016, s. 34):

*Existuje celá řada arteterapeuticky laděných činností, které nás zaujmou a které začneme praktikovat jednoduše proto, že chceme vyřešit vztahové problémy svého nejbližšího okolí nebo že chceme poznat sami sebe. Celá oblast arteterapie je tedy specifická především tím, že na rozdíl například od pouhého poznávání, cestování, seznamování se s uměleckými díly nebo čtení knih zde musíme nasadit veškeré svoje psychické i fyzické síly za účelem vytvoření něčeho nečekaného, nového, něčeho, co vypovídá o nás samotných.*

### **3.5.5. Kde se setkávají arteterapie a výchova**

Touto kapitolou bych ráda arteterapii uvedla do kontextu edukační praxe.

Slavík a Hajdušková píší (2010) v první řadě o zobecňování: „*Když prostřednictvím svého díla objevuji něco důležitého o sobě nebo o světě kolem, musím pro to najít pojmy, uvědomit si, co jsem dříve nevěděl. Musím např. porovnávat moji osobní zkušenost se zkušeností ostatních a zvažovat shody a rozdíly.*“ Jestliže jedinec dokáže tyto skutečnosti objevit a také pojmenovat, tak tím svou prožitou zkušenost zobecní a ujasní si širší kontexty a opakující se kauzalitu, což je předmětem především výchovného aspektu. K jejich hlubšímu pochopení je na druhou stranu potřeba vědomě pozorovat různé aspekty vlastního počínání, které zpravidla vycházejí z nevědomých zvyků a vlivů. Ty vycházejí z nevědomých a podvědomých částí naší osobnosti a mohou být odkrývány prostřednictvím terapeutických technik.

Autoři v textu zmiňují i rozdílné motivy těchto dvou oborů. První z nich se týká zájmu o historii, přičemž terapie se zaměřuje na individuální historii a kulturní historie je pro ni pouze okrajovým kontextem. Zatímco ve výchově se středem stává historie kulturní a individuální aspekty v tomto směru fungují jako žákův aktivizátor zájmu o probírané téma.

Druhý rozdíl spočívá ve zkoumání rozdílných úrovní zobecňování. Terapie zaostřuje na hladinu personální a sociální. Pracuje zejména s prekoncepty jedinců a dává je do společného diskurzu s ostatními členy daného společenství. Přidanou hodnotou edukace je enkulturace (srov. Hajdušková, Dytrtová, 2010). Jedná se o „*proces, jehož prostřednictvím si jedinec v průběhu svého života osvojuje kulturu dané společnosti*“ (Průcha, Mareš, & Walterová, 2003, s. 58).



## II. DIDAKTICKÁ ČÁST

Rozhodla jsem se, že v didaktické části využiji širokoúhlý potenciál mnou zvolené výukové metody. Jak výtvarná, tak i dramatická výchova mají možnost velkého tematického záběru a lze v jejich rámci diskutovat a propojovat různé motivy. Pro didaktickou transformaci jsem si vybrala fenomén, který je aktuálně intenzivně řešený odbornou i širokou veřejností a mě osobně je velmi blízký. Budu se zabývat enviromentem – prostředím, zejména přírodním, v němž žijeme. Chtěla bych u žáků navodit uvažování nad ekologické dopady lidského počínání a také jim představit některé způsoby, jak na náš okolní svět pohlížet. K tomu využiji metodickou řadu na sebe navazujících výtvarně-dramatických aktivit, přičemž budu vycházet z kontextů současného umění, které se k tomuto tématu vyjadřuje. Enviromentální výchova je navíc součástí kurikula (RVP ZV, 2017, s. 135-138), v podobě průřezového tématu, a proto považuji za vhodnou jeho implementaci do výuky.

Jelikož se jedná o úkol, který se bude odehrávat v rovině fiktivní, dovolím si více popustit uzdu své fantazii a podmínky pro provedení lehce zidealizovat, jelikož nevycházím z reálných konkrétních podmínek. Budu se však držet osobních zkušeností. Zejména při výběru úkolů čerpám z těch, které jsem měla možnost si vyzkoušet alespoň jako účastník, případně ve své vlastní pedagogické praxi. K reflexi využiji právě tyto podněty. Na pomoc pro inspiraci si беру také různé publikace, jako například Umění zážitku, zážitek umění (Slavík, 2001 a 2004) nebo Metodika dramatické výchovy (Machková, 2005).

### 1. Příprava

#### 1.1. Tematická řada

Při sestavování praktické části vycházím z koncepce výtvarných řad, ve kterých na sebe jednotlivé úlohy logicky navazují a společně tak tvoří promyšlenou linii kroků a díky tomu pomáhají rozvíjet smyslové prožitky, emoce, či probíraný obsah. U školních prací také napomáhají ke kompenzaci malé hodinové dotace, jelikož umožňují dané téma překlenout bez ztráty kontinuity i v horizontu několika týdnů (Roeselová, 1997, s. 31). Tematická řada se navíc nezaměřuje na výtvarný problém či techniky, naopak se hlouběji zabývá samotným námětem a dovoluje tak žákům danou problematiku hlouběji promyslet a prožít. „*Krok za krokem zkoumá nějakou skutečnost nebo jev – sleduje podoby, příběhy, vlastnosti nebo otázky, na které je zajímavé hledat odpovědi*“ (s. 32).

Současně se také snažím držet zásad dramatické výchovy, ve které jednotlivé aktivity principiálně vycházejí od primitivnějších, spíše introspektivně zaměřených, ke složitějším, jež vyžadují interakci s okolím a ostatními účastníky.

## **1.2. Cílová skupina**

Úkol je připravován pro smyšlenou třídu žáků druhého stupně základní školy. V tuto chvíli z cílové skupiny vylučuji nižší stupeň víceletého gymnázia, jelikož předpokládám dobrou vzájemnou znalost jednotlivých členů skupiny, a tudíž dobrou a přátelskou atmosféru, které jsou základními podmínkami k celkovému pocitu bezpečí.

## **1.3. Organizační forma a podmínky realizace**

Vycházím z typické časové dotace výtvarné výchovy – dvou po sobě jdoucích vyučovacích hodin. Přičemž daná třída žáků je rozdělena na dvě pracovní skupiny (tedy zahrnuje cca 15 účastníků pro daný program). Řekněme, že je k dispozici běžné materiální vybavení, výtvarný ateliér, s možností uspořádání stolů tak, aby vznikl dostatečný volný prostor a technické zázemí v podobě projektoru s počítačem. Dále školní zahrada či blízký park.

## **1.4. Východisko**

Východiskem je současná stále sílící tendence enviromentálního uvažování. Z mého pohledu tento způsob přemýšlení zahrnuje v první řadě uvědomování si svého místa ve světě a zanechávání stopy své vlastní existence. Předpokládá hlubší introspektivní uvažování nad vlastním já, žebříčkem osobních hodnot a reflexe jejich vlivu na okolní svět a životní prostředí. Pozoruji čím dál větší snahu o návrat člověka k přírodě a obnovení jeho přirozenosti, avšak se zapojením neustále se vyvíjejících technologií, které se stávají neoddělitelnou součástí našich životů. K tomuto smýšlení může (měl by) směřovat každý. Nemusí nutně vycházet z vědeckých výzkumů, naopak postačí si uvědomovat své každodenní počínání a nesobecky ho začít přizpůsobovat.

Příkladů, akcí a projektů jdoucích tímto směrem je nespočet. Jako aktuální ukázkou z pole výtvarného umění mohu uvést otevřené společenství pro pěstování, teorii a umění – *LES*.<sup>10</sup>, který je součástí platformy *Institut úzkosti*<sup>11</sup>. Jeho zakladatelkami jsou Eva Kotátková a

---

<sup>10</sup> Institut Úzkosti / Institute of Anxiety. [online]. Dostupné z: [http://www.institutuzkosti.cz/events/les-spolecenstvi-pro-pestovani-teorii-a-umeni?src=cz&m\\_source=artmap](http://www.institutuzkosti.cz/events/les-spolecenstvi-pro-pestovani-teorii-a-umeni?src=cz&m_source=artmap)

<sup>11</sup> Nově vzniklý umělecký projekt začal zkoumat stres, nespavost, odcizení, nerovnost nebo násilí jakožto projevy úzkosti (Vltava. Český rozhlas Vltava, 2018).

Barbora Kleinhamlová spolu s kurátorkami Zuzanou Blochovou a Edith Jeřábkovou. Pro účely setkávání byl zakoupen lesní a luční pozemek, na kterém se konají různé akce, přednášky, workshopy a podobně. Jsou sem zváni kromě zájemců z široké veřejnosti také příslušní odborníci či ekologičtí aktivisté.

## 2. Realizace

Tematická řada propojuje tři jednotky výtvarné výchovy. První dvouhodinová výuka je chápána jako úvod do problematiky, která je v následujících částech řady dále rozvíjena, přičemž na konci graduje v zásadní otázky, nad kterými mají žáci možnost se zamýšlet. Pro odlehčení je využita hravá forma, jelikož si uvědomuji těžkost a závažnost tématu. Nemyslím si však, že by tímto bylo téma bagatelizováno.

### 2.1. 1. výukový blok

V úvodní části tematické řady je žákům představen námět – *Enviroment*. Jsem si vědoma cizího původu slova, takže je nejprve řešen a objasněn jeho význam<sup>12</sup>. Dále je na tabuli sestavována myšlenková mapa, která zobrazuje asociace, jež se k tomuto fenoménu vztahují. Žáci jsou případně vyučujícím směřováni, aby došli ke klíčovým slovům, jež budou v následujících úkolech řešeny. Předpokládaný čas tohoto seznámení s tématem je cca 10 minut.

Dále je žákům promítnut film *David Attenborough: Život na naší planetě* (Alastair Fothergill, Jonathan Hughes, Keith Scholey, 2020). Myslím si, že film výborným způsobem prezentuje aktuální problematiku. Využívá z uměleckého hlediska velice působivých záměrů a logickým uspořádáním sdělovaných informací ovlivňuje divákovi emoce. Nejprve vyvstávají na povrch strasti, které zužují naši planetu a je tak vyvolávána beznaděj. V závěrečné části filmu však vypravěč nabízí reálná řešení, jež mohou pomoci zhoršující se klimatickou situaci zvrátit, přičemž na konci představuje příklad, kterým dává najevo, že tato řešení jsou reálná.

Z mého pohledu je snímek vhodným způsobem, jak u žáků nastartovat přemýšlení nad danou problematikou. Jelikož film považuji zejména za emočně nabitý (ale také informačně), volím k jeho reflexi aktivitu „*Zmuchlání pocitů*“.

---

#### Námět: „Zmuchlání pocitů“

Pocity se velice špatně vyjadřují. Ať už slovy, hudbou, či výtvarnou tvorbou. Každý má však svůj způsob, jakým způsobem se na ně zaměřit a následně je i popsat ostatním. Občas ale není

---

<sup>12</sup> životní prostředí, okolí člověka, vnější podmínky pro život („environment“ - ABZ.cz: slovník cizích slov)

na škodu, ba právě naopak, podívat se na své pocity z jiného úhlu pohledu. Třeba pak najdeme cestu blíže sobě samému.

## **Koncepty**

POCIT, VYJÁDŘENÍ, EMOCE, VYJEVENÍ, SDÍLENÍ

## **Záměr**

Podívat se na své emoce jinak a pokusit se o netradiční vyjádření. To může pomoci k lepšímu pochopení prožitého zážitku. Důležitá je také následná interpretace. Sdělování pocitů je nesmírně důležité, ale také složité, je potřeba se tomu důkladně věnovat a stále se učit, poznávat se. Dále nezapomenout na vzájemné sdílení a porovnání postřehů z filmu.

## **Postup práce**

Zamyslete se nad tím, jaké pocity ve vás film vyvolal. Tentokrát se však pokuste tyto emoce vtisknout do kusu papíru, tak že ho zdeformujete. Nechte své pocity, aby vedli vaše ruce, pokuste se o spontánní činnost, která nebude řízená hlavou. Až usmyslíte, že je vaše dílo dokonáno, prohlédněte si ho. Následně se ho snažte popsat ostatním, vzhledem k vašim reálným pocitům.

## **Reflektivní otázky**

Dokážu identifikovat své pocity? Nebo dokonce najít jejich příčinu? Jak se cítím při samotné tvorbě? Koresponduje výsledek s reálnými pocity? Dokáži touto vizualizací pocity lépe analyzovat? Dokáži výsledný artefakt a průběh jeho tvorby interpretovat ostatním?

## **Osobní postřehy**

Úkol jsem měla možnost si sama vyzkoušet, avšak s širším zadáním, které se zaměřovalo na celkové pocity, které momentálně prožíváme. Nebylo tedy vztažené ke konkrétnímu podnětu.

Znělo jednoduše, ale opak byl pravdou. Není vůbec jednoduché identifikovat své pocity, jelikož jsou ambivalentní. Různě se překrývají a neustále se mění. Po krátkém přemýšlení jsem se pustila do práce. Všimla jsem si však, že nechci papír zcela zničit. Citlivě jsem ho začala přeměňovat k obrazu svému tak, aby co nejvýstižněji vyjadřoval, jak jsem se ten den cítila.

Naopak mám pocit, že pokud se má jedinec zaměřit na pocity, které vycházejí z určitého podmětu (v našem případě shlédnutý film), může pak být jednodušší je identifikovat, najít jejich příčinu a následně je interpretovat ostatním. Úkol proto považuji vzhledem k cílové skupině a jeho účelu za relevantní.

---

## 2.2. 2. výukový blok

V druhém výukovém bloku se snažím o to, aby se žáci dokázali hlouběji napojit na přírodu, která je obklopuje, a uvědomili si, jakou roli v ní hrají oni sami, jakým způsobem o přírodě uvažují. Využíváme k tomu školní zahradu či přilehlý park. V druhé vyučovací hodině se vracíme do třídy/ateliéru, a naopak provádíme aktivitu, která zahrnuje interakci s ostatními, při níž je utvářeno společné pole působnosti, případně vnikají osobní hranice.

V kontextu se současným uměním vycházím z právě probíhající výstavy v pražském Rudolfinu. Výstava *Unplugged*, jak již název napovídá, se snaží o vytvoření uměleckého prostoru za minimálního využití energií. Vystavují zde tuzemští i zahraniční umělci. Někteří tvoří svá díla přímo na místě, jiní pro jejich transport, vzhledem k poselství výstavy, využívají například ruční vozík, koňský povoz či cyklo dopravu. Přihlíží se také ke snížení výkonu klimatizace, využíváno je pouze denní světlo a je kladen důraz na ruční výrobu propagačních materiálů. Celkově výstava poukazuje na environmentální uvažování, jež vede k citlivosti ke světu, který nás obklopuje a jehož jsme součástí (UNPLUGGED - Galerie Rudolfinum, 2020).



Obrázek 2 Patricie Fexová, *Overview*, UNPLUGGED, Galerie Rudolfinum, 2020



*Obrázek 3 Tomáš Džadoň, Dědictví, UNPLUGGED, Galerie Rudolfinum, 2020*

---

### **Námět: „Záznam cesty“**

Vnější pozorování světa. Žáci pozorně sledují své okolí a zaměřují se na jeho detaily, avšak ve vztahu k celku.

### **Koncepty**

CESTA, HLEDÁNÍ, NALÉZÁNÍ

### **Záměr**

Žáci se vydávají po cestě prostředím, ve kterém se nacházejí téměř dennodenně. Tentokrát však mají možnost se více koukat kolem sebe a zaměřovat se na jednotlivé detaily. Podrobně zkoumat, čím je dané okolí tvořené a jak spolu jeho jednotlivé komponenty souvisí.

### **Postup práce**

Každý z žáků dostane kus balicího papíru, který má tvar dlouhého obdélníku, podobně jako pergamen. Dále si zvolí kresebné médium vhodné pro frotáž (voskovka, uhl...). Všichni se společně vydávají na cestu parkem či zahradou. Každý pozoruje kudy cesta vede a zaznamenává její jednotlivé úseky pomocí frotáže na balicí papír. Vzniká tak jakýsi záznam cesty. Lze se zaměřit na různé povrchy, jejich původ nebo lze dokonce využít různé přírodniny jako kresebný nástroj (hlínu, rozmačkané listy nebo květy).

### **Reflektivní otázky**

Co na své cestě potkávám? Z jakých je to materiálů? Všímám si těchto věcí běžně? Jak se k této větší otevřenosti stavím? Na co prostřednictvím úkolu přicházím?

### **Osobní postřehy**

Tentokrát jsem měla možnost si aktivitu vyzkoušet jak z pozice účastníka, tak i pedagoga. Jakožto participanta mě úkol velice bavil. Také jsme měli dostatek času, abychom se do něho mohli více ponořit, což školní vyučovací hodina zcela nedovoluje. Žákům se proto musí vyčlenit kratší úsek cesty, aby práce nebyla tolik časově náročná. K tomu je vhodné přizpůsobit i velikost papíru, aby u některých nevznikl pocit frustrace, že ho nedokázali celý zaplnit a jejich dílo tak působí nedokončeně.

Při realizaci s dětmi mě velice zaujaly jejich postřehy ohledně nalezených materiálů. Například některé fascinovalo, že ve výsledné frotáži jsou asfaltová cesta a kůra stromu téměř nerozeznání, přitom každý z nich má diametrálně jiný původ – jedno je přírodní, kdežto druhé je uměle stvořené člověkem. Spousta jedinců byla také nadšená, když se jim podařilo najít unikátní strukturu nebo využít jedinečnou barvu například z nějakého kvítka.

---

### **Námět: „Mikrosvět“**

Introspektivní hledání toho, jak se jedinec cítí v daném prostředí, které ho obklopuje a bezprostředně na něj působí.

### **Koncepty**

DETAIL, POCITY, PŮSOBNÍ, PROSTŘEDÍ

## **Záměr**

Pojďme pozorovat část našeho světa z neobvyklého úhlu pohledu – budme přímo v něm. K tomu nám může pomoci vžití se do jiné role, do něčeho, co je daného místa součástí.

## **Postup práce**

Na vyznačeném prostoru parku či zahrady máte možnost si každý najít své místo, které se vám líbí. Usadte se na něm a chvíli ho pozorujte. Poté si představte, že jste jeho součástí, jste přímo v něm. K tomu vám může pomoci pomyslné převtělení například do mravence, kamínku či stébka trávy. Věnujte nejprve pozornost své nové roli. Zkuste se na místo zaměřit z jeho pohledu a nějakým způsobem ho popsat. Můžete využít kresebný záznam, ale také literární formu, třeba pomocí příběhu.

Návodné otázky, které pomohou vžití se do role drobného živočicha nebo přírodniny:

- Rozhodněte se, do koho/čeho se chcete převtělit.
- Jak vypadám?
- Odkud jsem přišel?
- Proč jsem zrovna na tomto místě?
- Kam směřuji?
- Co kolem sebe pozoruji?

## **Reflektivní otázky**

Proč jsem si vybral toto místo? Čím mě zaujalo? Kým jsem se stal? Jakým způsobem jsem jeho součástí? Co na tom místě dělám? Jak na mě působí? Jaký má pro mě význam?

## **Osobní postřehy**

Jakožto pro účastníka pro mě byla tato aktivita téměř až meditativní. Líbilo se mi, že mám volnou ruku ve výběru místa, role, do které se mohu vžít, a i způsobu záznamu svých pocitů a postřehů. Pro výslednou formu jsem využila slovní popis a jednoduchou ilustraci.

---



V tuto chvíli máme za sebou první vyučovací hodinu, ve které byl každý spíše sám se sebou. V druhé se naopak zaměříme na budování společného prostoru. V závěrečné reflexi prožitek z aktivit vztahujeme na reálný svět.

---

**Námět: „Svět v kousku hlíny“**

Jak by vypadalo, kdyby měl celý svět podobu pouhého kousku hlíny? Mohli bychom tak na něm pozorovat soužití jeho obyvatel, jejich vzájemné interakce a jak si každý z nich tvoří osobní prostor.

**Koncepty**

SVĚT, OSOBNÍ PROSTOR, INTERAKCE, HRANICE

**Záměr**

V malé skupince lidí zpracováváme kus modelářské hlíny, který představuje celý náš svět. Zkoumáme své osobní hranice, tvoříme vlastní i společné teritorium. Je na nás, jakým způsobem se sžijeme s ostatními. Aktivita by měla naznačit problematiku soužití lidí na jedné planetě – vždy když něco uděláme, tak to přeměňuje náš společný domov a přímo či nepřímo tak ovlivňujeme ostatní. Na nich naopak záleží, jakým způsobem budou na naši intervenci reagovat.

**Postup práce**

Žáci jsou rozděleni do malých skupinek, po přibližně pěti členech. Utvoří kruh a doprostřed pracovní plochy (buď na dostatečně velkou lavici nebo na zem) jim je přidělen kus modelářské hlíny. Jako první je jejich úkolem z ní utvořit dostatečně vysokou placku. Poté jsou jim zavázány oči. Je možné jako poklad pro práci pustit hudbu, ideální je, pokud se hudba mění a žáci mají možnost na jejím základě přizpůsobovat svůj přístup k práci. Dále už jen bezprostředně reagují na hudbu a na ostatní členy jejich uskupení. Rukama přetvářejí hlínu, mohou si vytvářet svůj vlastní prostor s určitými hranicemi, nebo naopak interagovat s ostatními.

## Reflektivní otázky

Jakým způsobem se pouštím do práce? Jak na mě působí hudba? Je pro mě můj vlastní prostor důležitý? Proč? Záleží mi na tom, co vytvářejí ostatní? Jak moc jim do jejich prostoru zasahuji?

## Osobní postřehy

Aktivitu mám vyzkoušenou z pozice účastníka. Osobně mi nedělá problém pracovat se zavázanýma očima, ale uvědomuji si, že už takovýto diskomfort pro někoho může znamenat překročení bezpečné zóny. Hudba byla různorodá a po určitých intervalech se vždy měnila, což mi pomáhalo iniciovat mou práci a směřovat ji různým způsobem. Nejprve jsem se zaměřila na část hlíny, která byla přímo přede mnou. Nerada zasahuji ostatním do jejich osobního prostoru, přesto jsem po chvíli tuto intervenci zahájila a zkoumala, jak na mě ostatní reagují. Naše skupina se však poměrně dobře navzájem přizpůsobovala. Dokonce nás, dvě členky skupiny, napadla stejná myšlenka a začaly jsme vytvářet malé kuličky hlíny, který jsme pak rozdělovaly po celé ploše našeho světa a předávaly tak ostatním drobné „dárky“. Každý pak na kuličky reagoval trochu jinak – někdo je ignoroval, jiní je rozbourali a někteří je zakomponovali do svého vlastního vznikajícího prostoru.

---

### 2.3. 3. výukový blok

V závěrečné fázi tematické řady se s žáky zaměřujeme více na lidstvo jako celek. Zamýšlíme se nad tím, jakým způsobem lidé na naši planetu působí a jak její prostředí přetvářejí. Vracíme se k úvodnímu filmu a nejprve si oživujeme postřehy a myšlenky, které vzešly z jeho shlédnutí. Postupně je více diskutujeme a rozvádíme.

Dále je žákům představeno dílo Pavla Sterce, které vytvářel pro výstavu finalistů Ceny Jindřicha Chalupického v roce 2015 – *Fosilní my*<sup>13</sup>. Umělec si pro tyto účely vypůjčil geologická vrtná jádra od české geologické služby. Tato jádra představují jakousi časovou osu, jelikož jsou jejich jednotlivé části různého stáří a mohou nám tak předat spoustu informací o lidské historii. Často jsou součástí těchto vrtů zlomky pradávných artefaktů nebo zkamenělých částí. Pavel Sterec reálné vrty doplňuje vlastními, které jsou vymodelované ve 3D a zamýšlí se skrz ně, jakým způsobem by vypadal záznam dnešní společnosti, ale v podobně horniny.

---

<sup>13</sup> Pavel Sterec | SJCH. Společnost Jindřicha Chalupického | SJCH [online]. [cit. 04.12.2020] Dostupné z: <https://www.sjch.cz/pavel-sterec/>

Vychází z pojmu antropocén, který označuje období, v němž se člověk stává hlavním geologickým činitelem. Vytváří tak fiktivní pohled, jak by se na naši dobu dívali budoucí badatelé (Pavel Sterec | SJCH. Společnost Jindřicha Chalupeckého).



Obrázek 4 Pavel Sterec, *Fosilní my, jádra z geologických vrtů*



Obrázek 5 Pavel Sterec, *Fosilní my, 3D tisk*

Nyní se podobným způsobem zamýšlíme nad tím, jaké artefakty bychom asi pro budoucí generace zanechali my. Zkoušíme si vzpomenout na typické předměty z našeho každodenního života, které běžně využíváme, nebo které jsou pro nás důležité. Postupně je zapisujeme na tabuli a můžeme i vysvětlovat, proč je chceme na seznam zařadit.

Jako motivaci před závěrečným úkolem využívám krátkou aktivitu, během níž se žáci procházejí po třídě a pozorují předměty, které se v ní nacházejí. Postupně je shromažďují na předem určeném místě. Mají možnost brát součást vybavení třídy, své vlastní věci, případně i pomůcky spolužáků. V tomto případě je však potřeba se nejprve domluvit s příslušným majitelem, zda s poskytnutím své věci souhlasí. Předpokládám, že touto aktivitou končíme nebo naopak začínáme vyučovací hodinu. Zbývá tak čas na poslední úkol.

---

### **Námět: „Poznávání předmětů“**

Co by asi našli budoucí vědci v geologickém vrtném jádru z dnešní doby a jakým způsobem by to vypovídalo o naší době a způsobu života?

### **Koncepty**

BÁDÁNÍ, ARTEFATKY, FUNKCE, ALTERNATIVA, BUDOUCNOST

### **Záměr**

Zamyšlení se nad současným světem pohledem z budoucnosti.

### **Postup práce**

K aktivitě jsou využívány artefakty, které byly nashromážděny v rámci předešlého rozehrávacího úkolu. Představujeme si, že jsme badatelé z budoucnosti, kteří zkoumají geologické vrtné jádro a tyto nálezy v něm objevují a zamýšlejí se nad tím, k čemu asi sloužily. Žáci se postupně střídají. Každý z nich si vybere jeden předmět, nemusí to být nutně ten, který původně donesl. Jeho úkol je rozdělen do tří částí. Nejprve pantomimicky předvádí skutečnou funkci vybraného předmětu. Dále vymýšlí a opět beze slov ostatním předvádí jeho alternativní použití, které je v praxi možné. (Například tužku jako ukazovátko.) Nakonec danou věc využívá jako zástupnou rekvizitu, může zkoušet najít co nejvíce možností. (Pantofli jako klepadlo na koberec nebo zarážku do dveří a podobně.) Ostatní vždy hádání nový účel předmětu.

### **Reflektivní otázky**

Která z části úkolu pro mě byla nejsložitější a proč? Jakým způsobem jsem o artefaktech uvažoval? Jaké bylo vymýšlet alternativní způsoby využití předmětů? Poznaly vždy spolužáci můj záměr? Jak jsem se cítil v roli aktéra a v roli diváka? Jak na mě předměty naší doby působí?

### **Osobní postřehy**

Předlohou pro tuto aktivitu mi byl poměrně známý koncept improvizační hry. Já jsem ho však modifikovala tak, aby více seděl na probírané téma a hravou formou ho rozvíjel. Nemyslím si, že by mělo být na úkor této humorné formy bagatelizováno. Naopak se snažím o odlehčení, jelikož cítím, že téma může být pro některé jedince velice tíživé. Zásadní otázky však zůstávají viset ve vzduchu a každý má možnost se nad nimi zamýšlet.

---

V rámci závěrečné reflexe se k těmto tíživým otázkám se žáky vracím. Zamýšlíme se nad naším vlivem na současné klima a podobu planety a jaký to má vliv na její budoucí vývoj. Jak bude planeta vypadat za několik let a jak se na nás budou zpětně dívat následující generace? Co v nás tato úvaha o budoucnosti vyvolává? Máme motivaci své počínání na planetě Zemi měnit? Dokážeme tuto motivaci identifikovat? Případně změnu chování realizovat? Jak na to? (...)

## **Závěr**

Jako hlavní téma bakalářské práce jsem si zvolila bezpečný prostor. Považuji ho za klíčový prvek, díky němuž může bezpečně dojít k osobnímu rozvoji. Jsem přesvědčena, že usilování o rozvoj osobnosti vede nejen k osobnímu štěstí a naplněnému životu, ale implicitně také k lepšímu fungování celé společnosti. Proto jsem si dala za cíl celé toto téma více vyzdvihnout a dát do širšího kontextu i s běžným školním vyučováním.

Pojem bezpečný prostor se mi podařilo definovat a zmapovat jeho principy a možnosti, jednak ze širšího pohledu edukační reality a českého vzdělávacího systému, ale také v rámci jednotlivých vyučovacích hodin.

Vhledem k mému zájmu a zaměření jsem si k bližšímu zkoumání bezpečného prostoru zvolila výtvarnou dramaturgii. Rozhodla jsem se pro využití výtvarné tvorby (Výtvarné výchovy) společně s dramaturgií (Dramatickou výchovou), jelikož lze z mého pohledu, díky tomuto spojení, využít potenciálu výtvarné a dramatické exprese jako specifického způsobu sebevyjádření, zkoumání svého vnitřního já a svého vztahu k okolnímu světu. V textu docházím k závěru, že jedinečným průsečíkem těchto dvou oblastí je tělesno, jehož prostřednictvím dochází k navození bezprostředního autentického prožitku, během kterého přirozeně dochází k rozvoji osobnosti.

Celou úvahu nad bezpečným prostorem zakončuji přihlédnutím k principům využívaných v arteterapii. Zaměřuji se zejména na to, jakým způsobem klade důraz na expresivitu a introspektivní zkoumání sebe sama. Inspiruji se také tím, jakým způsobem je v terapii vytvářen pocit bezpečí. Nakonec tyto podněty vkládám do kontextu s edukačním procesem.

## **Použitá literatura**

Atkinson, R. L. (2012). Psychologie. Praha: Portál.

Bauman, Z. (2002). Tekutá modernost. Praha: Mladá fronta.

Bauman, Z. (2008). Tekuté časy: život ve věku nejistoty. Praha: Academia.

Bendl, S. (2016). Základy sociální pedagogiky. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Dubec, M. (2007). Poznáváme, určujeme a dodržujeme základní pravidla chování ve třídě a ve škole: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Mezilidské vztahy : lekce 7.1. Praha: Projekt Odyssea.

Fišer, Z., Havlík, V., & Horáček, R. (2010). Slovem, akcí, obrazem: příspěvek k interdisciplinarity tvůrčího procesu. Brno: Masarykova univerzita.

Fulková, M. (2008). Diskurz umění a vzdělávání. H&H Vyšehradská.

Gombrich, E. H. (1990). Příběh umění. Praha: Odeon.

Hajdušková, L.; Dytrtová, K. Pozor sněhulák! K analýze hodnoty žákovského výtvarného díla. Výtvarná výchova, 40(2), s. 17–21, 2010

Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). Velký psychologický slovník. Praha: Portál.

Hazuková, H. (1994). Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově. Praha: Univerzita Karlova.

Hazuková, H., & Šamšula, P. (2005). Didaktika výtvarné výchovy I (2. vydání). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Kandinsky, W. (2009). O duchovnosti v umění (Vyd. 2., nezměněno). Praha: Triáda.

Kraus, B. (2008). Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál.

Machková, E. (2005). Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací (10. vyd). Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii.

Morgan, N., & Saxton, J. (2001). Vyučování dramatu: hlava plná nápadů. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii.

Nehyba, J. (2011). Zkušenostně reflektivní učení a komfortní zóna. Pedagogická Orientace, 21(3), 305–321.

Plháčková, A. (2004). Učebnice obecné psychologie. Praha: Academia.

Průcha, J. (Ed.). (2009). Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál.

Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). Pedagogický slovník (4. aktualiz. vyd). Praha: Portál.

Roeselová, V. (1997). Řady a projekty ve výtvarné výchově. Praha: SARAH.

Roeselová, V. (1999). Proudové ve výtvarné výchově ([1. vyd.]). Praha: Sarah.

Roeselová, V. (1996). Techniky ve výtvarné výchově. Praha: SARAH.

Slavík, J. (2001). Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefaktistiky. Praha: Univerzita Karlova.

Slavík, J. (1999). Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. Praha: Portál.

Slavík, Jan a Hajdušková, Lucie. Vzdělávací a terapeutický motiv v pohledu artefaktistiky. Arteterapie, 2010, 22-23, 71-82



Slavík, J., & Wawrosz, P. (2004). Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Slavíková, V., Slavík, J., & Eliášová, S. (2007). Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. Praha: Portál.

Soják, P. (2017). Osobnostní a sociální rozvoj, aneb, Strom, mozaika a vzducholod'. Praha: Grada.

Stehlíková Babyrádová, H. (2016). Expresivní terapie se zaměřením na výtvarný a intermediální projev. Brno: Barrister & Principal.

Stehlíková Babyrádová, H. (2018). Tělo - výraz - obraz - koncept. Praha: Dokořán.

Vyskočil, I. (2008). Psychosomatika & Pohyb. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta.

## **Elektronické zdroje:**

Artefiletika - Wiki. Wiki - Wiki [online]. 2011 [cit. 21.11.2020] Dostupné z: [https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/A/Artefiletika](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/A/Artefiletika)

Artslexikon: umění [Online]. 2012 [cit. 6.4.2020] Dostupné z: <http://www.artslexikon.cz//index.php?title=Um%C4%9Bn%C3%AD>

Arteterapie [Online]. 2020 [cit. 3.4.2020] Dostupné z: <http://www.arteterapie.cz/arteterapie>

environment - ABZ.cz: slovník cizích slov. ABZ.cz: slovník cizích slov - online hledání [online]. Copyright © [cit. 04.12.2020]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/environment-invajrment>

Expres - ABZ.cz [Online]. 2020 [cit. 6.4.2020] Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/expres>

Chceme propojovat osobní a veřejné výpovědi, říkájí zakladatelky Institutu úzkosti | Vltava. Český rozhlas Vltava [online]. Copyright © 1997 [cit. 03.12.2020]. Dostupné z: <https://vltava.rozhlas.cz/chceme-propojovat-osobni-a-verejne-vypovedi-rikaji-zakladatelky-institutu-7550660>

Institut Úzkosti / Institute of Anxiety. [online]. Dostupné z: [http://www.institutuzkosti.cz/events/les-spolecenstvi-pro-pestovani-teorii-a-umeni?src=cz>m\\_source=artmap](http://www.institutuzkosti.cz/events/les-spolecenstvi-pro-pestovani-teorii-a-umeni?src=cz>m_source=artmap)

Pastorová, M. (2004). Pojetí Výtvarné výchovy v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura. Metodický portál RVP - Modul Články [Online]. [cit. 19.11.2020]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/43/POJETI-VYTVARNE-VYCHOVY-V-RAMCI-VZDELAVACI-OBLASTI-UMENI-A-KULTURA.html/>

Pavel Sterec | SJCH. Společnost Jindřicha Chalupeckého | SJCH [online]. [cit. 04.12.2020] Dostupné z: <https://www.sjch.cz/pavel-sterec/>

RVP ZV\_2017\_červen.pdf, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 09.11.2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>

Stehlíková Babyrádová. (2013). Výtvarné projevy dětí, dospívajících a studentů v roce 2013 [Online]. Kultura, Umění A Výchova, 2013(1). Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=22&fb\\_comment\\_id=432621923514207\\_2229402](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=22&fb_comment_id=432621923514207_2229402)

UNPLUGGED - Galerie Rudolfinum. [online]. Copyright © Galerie Rudolfinum 2020. Dostupné z: <https://www.galerierudolfinum.cz/cs/vystavy/prave-probiha/unplugged/>

## **Filmové odkazy:**

David Attenborough: Život na naší planetě [David Attenborough: A Life on Our Planet] [online]. Režie Alastair Fothergill, Jonathan Hughes, Keith Scholey, UK: Netflix, 2020. 83 min.

## **Obrazové zdroje:**

Pavel Sterec | SJCH. Společnost Jindřicha Chalupeckého | SJCH [online]. [cit. 04.12.2020]

Dostupné z: <https://www.sjch.cz/pavel-sterec/>

UNPLUGGED - Galerie Rudolfinum. [online]. Copyright © Galerie Rudolfinum 2020.

Dostupné z: <https://www.galerierudolfinum.cz/cs/vystavy/prave-probiha/unplugged/>